

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANA VAZ LANDIM

A AVALIAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES:
o uso de desenhos para a análise de concepções de avaliação

Mariana
2015

MARIANA VAZ LANDIM

A AVALIAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES:
o uso de desenhos para a análise de concepções de avaliação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos
Co-orientador: Prof. Dr. Gavin Thomas Lumsden Brown

Mariana
2015

L257a

Landim, Mariana Vaz.

A avaliação sob o ponto de vista dos estudantes [manuscrito]: O uso de desenhos para a análise de concepções de avaliação / Mariana Vaz Landim. - 2015.

103f.: il.: grafs; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos.

Coorientador: Prof. Dr. Gavin Thomas Lumsden Brown.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação . Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino Superior. 2. Avaliação. 3. Desenhos. I. Matos, Daniel Abud Seabra. II. Brown, Gavin Thomas Lumsden. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 378:7.02



Mariana Vaz Landim

"A avaliação sob o ponto de vista dos estudantes: o uso de desenhos para a análise de concepções de avaliação"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Marlice Nogueira

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Presidente da Banca)
Universidade Federal de Ouro Preto

Celia Maria Fernandes Nunes

Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto

Cristiano Mauro Assis Gomes

Prof. Dr Cristiano Mauro Assis Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos meus pais, Berenice e Elsi, mestres na arte de educar, grandes exemplos de sabedoria, coragem e amor diante dos desafios da vida.

Quando, enfim, quiseres saber Quem Sou, pergunta ao riacho que murmura, e ao pássaro que canta; à flor que desabrocha e à estrela que cintila, ao moço que espera e ao velho que recorda. Eu sou a Dinâmica da Vida e a Harmonia da natureza; Chamo-me "AMOR".

Emmanuel - Chico Xavier

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Mestre Jesus por estar comigo em cada caminho que cruzei, em cada curva em que cai, em cada escolha que fiz, em cada sucesso que alcancei, me tornando a pessoa que sou hoje e que conseguiu chegar até aqui.

A todos os meus familiares que, mesmo longe, estão sempre comigo no amor, na preocupação, no carinho e nas orações.

Aos meus pais, Berenice e Elsi, essa conquista é fruto do nosso esforço, da nossa renúncia, do nosso empenho e da dedicação de vocês. Obrigada por guiarem meus passos com amor e me inspirarem coragem, força e determinação, virtudes que me possibilitaram enfrentar as dificuldades que surgiram ao longo do desenrolar deste trabalho.

Aos meus irmãos, Mateus e Moises, companheiros na vida e nos sonhos, por serem minha inspiração e minha alegria.

À minha irmã, Juliana, por seu carinho e constante preocupação.

À Tia Lúcia, por ser minha segunda mãe. Aos meus tios e tias, primos e primas, cada um do seu modo particular, me deram forças para vencer os obstáculos que encontrei ao longo desta trajetória.

Ao meu orientador, Daniel Abud Seabra Matos, pelo incentivo e confiança depositados em mim e em nosso trabalho. Obrigada por ser um orientador presente e dedicado e por me propor desafios que contribuíram para minha formação como pesquisadora.

Ao meu co-orientador, Gavin T.L. Brown, por todo suporte oferecido para a construção deste trabalho.

À Universidade Federal de Ouro Preto e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que me proporcionaram, em parceria com seus professores e funcionários, minha formação no Mestrado em Educação.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa de estudo durante todo o período de realização deste mestrado.

À turma da Pós-Graduação em Educação-2013, com quem dividi, mesmo que à distância, a experiência do labor alcançado, dos momentos de solidão na pesquisa, e a emoção de cogitar os frutos desse trabalho. Meu agradecimento especial aos amigos Luís e Doan com quem tive a oportunidade de estreitar os laços de amizade durante as disciplinas que cursamos juntos, obrigada pelos cafés e desabafos que me mostraram que as dificuldades podem ficar mais leves quando são divididas com os que caminham conosco. Obrigada, mestres e futuros mestres!

À Karine Roncete, amiga que conheci já em meados da pós e que muito colaborou com esta pesquisa. Obrigada pela ajuda com a avaliação dos desenhos, pelo carinho de sua amizade e por ser tão solidária e fraterna comigo.

À República Poucas & Boas, palco da construção de toda minha trajetória acadêmica, lugar onde conheci pessoas incríveis, vivi momentos inesquecíveis da minha história e conheci mulheres maravilhosas, que hoje são como minhas irmãs e, perto ou longe, estão sempre comigo.

Às queridas Júnia, Raquel e Yasmine por serem anjos que têm me acompanhado, trazendo luz e amor à minha vida.

À querida Elodia Lebourg que revisou esse trabalho com dedicação e carinho.

A todos que me apoiaram e que, de alguma maneira, me auxiliaram a concluir esta etapa tão importante. Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui, recebam meu carinho e o meu “muito obrigada”.

RESUMO

Os objetivos deste trabalho foram: (1) analisar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior; (2) realizar uma revisão da literatura sobre as concepções de avaliação dos alunos, classificando pelo número de concepções identificadas nos estudos; (3) investigar as concepções de avaliação de alunos por meio de desenhos; (4) relacionar os resultados dos desenhos com os resultados do questionário *Students' Conceptions of Assessment - Version VI (SCoA-VI)*, adaptado por Matos (2010). Quanto à revisão da literatura, encontramos quatro grandes grupos de concepções de avaliação de estudantes: 1) melhora; 2) impacto emocionalmente positivo; 3) irrelevância; 4) responsabilização (BROWN, 2008). Analisamos um total de dez trabalhos, onde a frequência das concepções foi: melhora (8), irrelevância (7), responsabilização (6) e impacto emocionalmente positivo (0). Com relação ao estudo empírico, estudantes de dezesseis cursos de graduação ($N = 102$; 47 homens e 55 mulheres; idade $M = 28,9$ anos; $DP = 7,99$) de duas IES de Minas Gerais participaram da pesquisa: uma universidade federal ($N = 26$) e um centro universitário privado ($N = 76$). Classificamos os desenhos em nove categorias: emoções negativas, monitoramento, competição, caráter processual, emoções positivas, correção, imprecisão, opressão e definição de avaliação. Para verificar a confiabilidade das classificações feitas por dois pesquisadores independentes, calculamos o coeficiente kappa de Cohen, que foi excelente em todas as categorias. A maioria dos estudantes elaborou desenhos relativamente simples, com uma ou duas categorias dominantes (representação mental pouco complexa sobre a avaliação). As categorias mais frequentes foram emoções negativas (47) e imprecisão (28), indicando uma representação da avaliação nos desenhos predominantemente como uma prática imprecisa que gera emoções negativas. Quanto à associação entre os questionários e os desenhos (entre as quatro concepções de avaliação e as nove categorias), realizamos uma análise correlacional. Dentre os resultados, estão alguns exemplos de correlações estatisticamente significantes (considerando a amostra total): categoria caráter processual e concepção de melhora ($r = 0,425$); categoria caráter processual e concepção de responsabilização ($r = 0,436$); categoria imprecisão e concepção de melhora ($r = -0,358$). Recomendamos um maior uso de desenhos na área educacional, tanto por pesquisadores quanto por professores e diretores que desejem conhecer melhor seus alunos.

Palavras-chave: Concepções. Avaliação. Desenhos. Ensino Superior.

ABSTRACT

The objectives of this study were to: (1) analyze Brazilian university students' conceptions of assessment; (2) conduct a literature review on students' conceptions of assessment, ranking by the number of conceptions identified in the study; (3) investigate the students' conceptions of assessment through drawings; (4) relate the results of the drawings with the results of the "Students' Conceptions of Assessment" questionnaire - Version VI (SCoA-VI), adapted by Matos (2010). As for the literature review, four big groups of students' conceptions of assessment were found: 1) improvement; 2) positive emotional impact; 3) irrelevant; 4) accountability (BROWN, 2008). A total of ten works were analyzed, all of which presented the following frequency of conceptions: improvement (8), irrelevant (7), accountability (6) and positive emotional impact (0). In relation to the empirical study, students of 16 undergraduate courses ($N= 102$; 47 men and 55 women; age $M = 28.9$ years; $DP=7.99$) from two higher education institutions in the state of Minas Gerais participated in the research: a public university ($N= 26$) and a private university ($N= 76$). The drawings were classified into nine categories: negative emotions, monitored, competitive, Lifelong, positive emotions, Marks, Inaccuracy, Burden, assessment definition. To check out the reliability of the classification made by two independent researchers, Cohen's kappa coefficient was calculated, which came to be excellent in all categories. Most students made relatively simple drawings, with one or two prevailing categories (poor mental representations about assessment). The most frequent categories were negative emotions (47) and Inaccuracy (28), which indicate a representation of assessment in the drawings predominantly as an imprecise practice that generates negative emotions. Regarding the association between questionnaires and drawings (among the 4 conceptions of assessment and the 9 categories), a correlational analysis was made. Among the results, several examples of statistically significant correlations are (considering the whole sample): Lifelong category and improvement conception ($r= 0,425$); Lifelong category and accountability conception ($r= 0,436$); Inaccuracy category and improvement conception ($r = -0,358$). A more frequent use of drawings in the educational area is recommended, both for researchers and teachers and principals who wish to know their students better.

Key words: conceptions, assessment, drawings, higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenho da categoria emoções negativas	Erro! Indicador não definido.
Figura 2 - Desenho da categoria emoções negativas	Erro! Indicador não definido.
Figura 3 - Desenho da categoria imprecisão	Erro! Indicador não definido.
Figura 4 - Desenho da categoria imprecisão	Erro! Indicador não definido.
Figura 5 - Desenho da categoria emoções positivas.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 6 - Desenho da categoria emoções positivas.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 7 - Desenho da categoria caráter processual	64
Figura 8 - Desenho da categoria caráter processual	Erro! Indicador não definido.
Figura 9 - Desenho da categoria monitoramento	65
Figura 10 - Desenho da categoria monitoramento.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 11 - Desenho da categoria opressão	66
Figura 12 - Desenho da categoria opressão	Erro! Indicador não definido.
Figura 13 - Desenho da categoria correção	Erro! Indicador não definido.
Figura 14 - Desenho da categoria correção	67
Figura 15 - Desenho da categoria definição de avaliação	67
Figura 16 - Desenho da categoria definição de avaliação	Erro! Indicador não definido.
Figura 17 - Desenho da categoria competição.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 18 - Desenho da categoria competição.....	68
Gráfico 1 - Frequência das concepções encontradas nos estudos	38
Quadro 1 - Concepções de avaliação de estudantes encontradas na revisão.....	37

LISTA DE TABELAS

1 - Numero de casos por agrupamento	53
2 - Valores médios finais dos agrupamentos	53
3 - Número de casos por agrupamento em cada curso de graduação	55
4 - Valores do cálculo do coeficiente kappa de Cohen-K	59
5 - Frequência das categorias por agrupamento e frequência total.....	69
6 - Comparação com a pesquisa de Brown e Wang (2011).....	73
7 - Matriz de correlação tetracórica entre as categorias de desenhos	75
8 - Correlação bisserial entre os desenhos e os questionários	77
9 - Correlação bisserial entre os desenhos e os questionários	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
A trajetória acadêmico-profissional e o problema de pesquisa	14
Objetivos.....	15
Objetivo geral	15
Objetivos específicos.....	15
1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	17
1.1 Contextualização histórica.....	17
1.2 Conceituando a avaliação	18
1.3 Avaliação educacional: uma prática de múltiplas funções	21
2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	24
2.1 A escolha do termo “concepção”.....	24
2.2 Concepções de avaliação de estudantes.....	25
2.3 A importância de investigar as concepções de avaliação dos alunos	27
2.4 A relação entre as concepções e as funções da avaliação.....	28
2.5 Concepções de avaliação de estudantes: uma revisão de estudos	29
2.6 Análise da revisão de estudos sobre as concepções de avaliação de estudantes	36
3 DESENHOS E EDUCAÇÃO.....	41
3.1 Abordagens teóricas sobre desenhos	41
3.2 O uso de desenhos na Educação	44
3.3 Estudos sobre as concepções de avaliação de estudantes utilizando desenhos	46
4 MÉTODO	51
4.1 Caracterização da amostra.....	51
4.2 Análise dos desenhos.....	55
4.3 Concordância entre juízes.....	56

4.4 Triangulação dos dados	57
5 RESULTADOS	59
5.1 Concordância entre juízes.....	59
5.2 Categorias dos desenhos.....	60
5.3 Análise das categorias e da relação entre desenhos e questionários.....	69
5.4 Comparação com pesquisas anteriores	72
5.5 Resultados da análise correlacional	75
5.5.1 Desenhos.....	75
5.5.2 Desenhos e questionários.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
APÊNDICE A – Questionário <i>Students’ Conceptions of Assessment</i> (SCoA - VI).....	93
APÊNDICE B – Tarefa de desenho livre sobre a avaliação.....	98
APÊNDICE C – Quadro com as escalas e respectivos itens do questionário <i>Students’ Conceptions of Assessment – Versão VI</i> (SCoA-VI) (BROWN, 2006), retiradas de Matos (2010).....	99
APÊNDICE D – Categorias de classificação de desenhos.....	101

INTRODUÇÃO

A trajetória acadêmico-profissional e o problema de pesquisa

A trajetória desta pesquisa confunde-se, em parte, com minha própria formação como pesquisadora e com o meu aprendizado sobre a avaliação educacional. Sou licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Concluí minha graduação em 2012, ano em que decidi participar do processo seletivo do Mestrado em Educação da UFOP. Após minha aprovação, iniciei minha pós-graduação na turma de 2013.

Quando decidi me inscrever no processo seletivo do Mestrado, minha intenção era pesquisar a formação inicial de professores de Ciências Biológicas na UFOP. A minha participação, durante a graduação, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) influenciou nesta escolha do tema do projeto. Após a convocação dos alunos selecionados e do primeiro contato com meu orientador, decidimos mudar meu projeto e eu aceitei o desafio de desenvolver minha pesquisa dentro da temática “avaliação educacional”. A partir daí, comecei a percorrer um longo caminho de aprendizado sobre a temática que, até então, era nova para mim, pois não tive a oportunidade de estudá-la na graduação. Aos poucos, durante o processo de orientação, aprendi muito sobre a área e percebi sua importância para a compreensão de várias questões cruciais dentro da Educação, bem como sua relação com outras áreas de pesquisa (inclusive a formação de professores).

Diante desse cenário, me propus a realizar esta pesquisa com o intuito de compreender melhor questões inerentes à avaliação educacional. Meu principal interesse foi estudar as concepções de avaliação de estudantes do Ensino Superior. Em vários momentos da minha investigação, percebi que as inquietações dos alunos eram também as minhas. Nesse sentido, este trabalho investigou estudantes de duas Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, pertencentes a dezesseis cursos de graduação das áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas.

A dissertação foi, então, dividida em: introdução, cinco capítulos e considerações finais. Na introdução, fizemos uma apresentação geral do trabalho e da minha trajetória

acadêmica. No segundo capítulo, fizemos uma análise ampla da avaliação educacional, destacando o seu contexto histórico e alguns conceitos fundamentais da área. No terceiro capítulo, abordamos, de maneira direta, o foco desta pesquisa (concepções de avaliação) e apresentamos um referencial teórico para o nosso trabalho. Além disso, realizamos uma revisão da literatura a partir de estudos brasileiros nos quais identificamos concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior. No quarto capítulo, discutimos abordagens teóricas sobre os desenhos e apresentamos o uso de desenhos como um instrumento que permite documentar fenômenos educacionais. Também realizamos uma revisão da literatura com estudos que utilizaram desenhos para analisar as concepções de avaliação de estudantes do Ensino Superior. No quinto capítulo, apresentamos uma caracterização da amostra e todos os métodos utilizados na pesquisa. No sexto capítulo, discutimos todos os resultados obtidos através da pesquisa: analisamos os desenhos elaborados por alunos do Ensino Superior, inferimos as concepções de avaliação presentes neles e os classificamos em categorias. Também realizamos uma triangulação dos dados dessa pesquisa usando dados dos desenhos e do questionário *Students' Conceptions of Assessment*, além de relacionar nossos resultados aos resultados da pesquisa de Matos (2010) e de outros estudos da literatura. Nas considerações finais, apresentamos as reflexões mais significativas da pesquisa e alguns desafios a serem superados no campo da avaliação educacional.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior.

Objetivos específicos

- Realizar uma revisão da literatura sobre as concepções de avaliação dos alunos, classificando pelo número de concepções identificadas nos estudos;
- Investigar as concepções de avaliação de alunos por meio de desenhos;

- Relacionar os resultados dos desenhos com os resultados do questionário *Students' Conceptions of Assessment – Version VI* (SCoA-VI), adaptado por Matos (2010).

1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

1.1 Breve contextualização histórica

De acordo com Sacristán (1998), uma das primeiras manifestações relatadas da avaliação data do século II (a.C.). Naquele século ela era utilizada pelos chineses com a intenção de selecionar funcionários. No referido século, a avaliação configurava-se como um processo de seleção extraescolar que, até hoje, representa uma de suas funções mais importantes (SACRISTÁN, 1998). Contudo, foi na universidade medieval que a avaliação se concretizou como uma prática educativa. Sacristán (1998) relata que, nessa universidade, os alunos eram submetidos à *disputatio*¹: exposição oral de seus conhecimentos aos seus professores. Entretanto, de acordo com o referido autor, foi a pedagogia jesuítica, por meio de sua imposição de competitividade, que influenciou fortemente as escolhas das práticas de avaliação educacional contemporâneas. A pedagogia jesuítica exigia dos alunos a demonstração constante daquilo que foi apreendido, exigência esta que se dava com a utilização da escrita. Isto fez com que a necessidade de demonstrar a aquisição do que foi ensinado se tornasse uma “espinha dorsal” do sistema didático daquela época, exercendo uma forte influência nos métodos pedagógicos modernos.

De acordo com Schwartzman (2005), no passado, as avaliações eram sempre dos estudantes, individualmente, seja para detectar seus níveis de aprendizado, seja para realizar promoções ou certificações desses alunos. Para ele, a Educação é uma das áreas na qual foi possível observar, ao longo dos anos, o desenvolvimento de sistemas complexos e organizados de avaliação e o uso regular de seus resultados para diversos fins. Nesse sentido, ele afirma que:

Hoje, busca-se avaliar as instituições, o desempenho dos professores, os métodos de ensino, os programas governamentais de expansão e melhoria da educação e seu impacto, entender os condicionantes sociais de bons e maus resultados e identificar procedimentos que possam melhorar os resultados (SCHWARTZMAN, 2005, p. 21).

¹ Debate, discussão (tradução nossa).

No cenário de políticas públicas e da avaliação educacional no Brasil, vale destacarmos a década de 1990. A partir deste período, os sistemas de ensino viram-se às voltas com um grande aumento de processos externos de avaliação e credenciamento (FREITAS, 2004). Tais políticas têm se mantido até hoje, o que tornou a década de 1990 muito significativa para todo o cenário de políticas públicas que temos vivenciado, especialmente em termos de avaliação externa.

1.2 Conceituando a avaliação

Na linguagem cotidiana, avaliar significa determinar o valor, a importância ou o preço de alguma coisa. A avaliação é o ato ou efeito de avaliar em qualquer área. Quanto à avaliação realizada no âmbito educacional, Sacristán (1998, p. 298) define o ato e os aspectos possíveis de serem avaliados:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/aluna, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referências para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Na tradição educacional brasileira, os termos avaliar e medir costumam ser entendidos como sinônimos, mas, na verdade, são atos de dimensões e implicações diferentes. Haydt (2008) explica que medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais (descrever quantitativamente um fenômeno). Nesse caso, vale lembrar que nem todos os fenômenos educacionais são quantitativamente mensuráveis. O termo avaliar refere-se ao ato de julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Nesse sentido, a autora explica que não é suficiente medir, pois a avaliação envolve a interpretação dos resultados (HAYDT, 2008).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) explicam que a medição refere-se à aferição, expressão em notas, conceitos ou menções do aprendizado pretendido. Já a avaliação está relacionada ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com escolhas que refletem determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. A medição tem sido mais valorizada do que avaliação e ainda é muito frequente a preocupação, por parte dos alunos e pais, com a obtenção de determinada nota. Por trás dessa preocupação, existe uma ideologia relacionada à competição e à necessidade de comprovação do que foi aprendido. Tomados em conjunto, esses aspectos conceituais evidenciam que a avaliação é um processo complexo.

Neste sentido, a avaliação educacional pode ser dividida em três tipos: Avaliação Externa; Avaliação Institucional e Avaliação da Aprendizagem. Em documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, 2013) é possível encontrar uma ampla definição para essas três dimensões da avaliação. A primeira delas diz respeito à Avaliação da Aprendizagem, que é a modalidade mais conhecida pelos professores.

A avaliação da aprendizagem, conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, e deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando especialmente ao estudante a condição de analisar seu percurso e ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas (BRASIL, 2013, p. 7).

Por sua vez a Avaliação Institucional:

É realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como dos planos de trabalho e de ensino, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação (BRASIL, 2013, p. 7).

Ainda sobre a Avaliação Institucional, vale destacar:

A Avaliação Institucional toma a escola como objeto de avaliação, especialmente como se vislumbra em seu projeto político-pedagógico. Essa avaliação, ao incorporar resultados da avaliação da aprendizagem, volta-se, entre outras possibilidades, para a própria proposta curricular – e das atividades didáticas e pedagógicas daí

decorrentes – organizadas para contribuir com o aprendizado de seus alunos. Por isso, deve ser desenvolvida com a participação de alunos, professores e equipes de gestão (BRASIL, 2013, p. 16).

Já a Avaliação Externa, da qual são exemplos o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pode ser definida como:

Uma avaliação sobre resultados provenientes de provas padronizadas, em que são apresentadas tarefas (itens) baseadas em matrizes de avaliação construídas em torno de habilidades e competências que os alunos deveriam desenvolver em determinados momentos do processo de escolarização. As avaliações externas permitem que as equipes escolares possam realizar dois movimentos: um, de comparação consigo mesma, por conta das séries históricas, e outro em relação a outras escolas do Estado, da região, ou do Brasil, conforme os dados aos quais tenha acesso (BRASIL, 2013, p. 17).

A Avaliação Externa (em larga escala) é um instrumento de acompanhamento global do sistema de ensino e é uma grande aliada na tomada de decisões no que diz respeito às políticas públicas na área educacional. A Avaliação Institucional possui papel central na gestão das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Por meio dela, é possível avaliar o desempenho dos alunos, dos professores e demais funcionários, das políticas internas adotadas, entre várias outras questões. De acordo com Sacristán (1998), essas duas modalidades de avaliação possuem extrema importância, pois são um recurso que propicia a obtenção de informações sobre os processos educacionais e devem ser valorizadas porque auxiliam os gestores a tomarem decisões. Já a Avaliação da Aprendizagem é de responsabilidade do professor, sendo desenvolvida por ele em sala de aula. Através dela, o docente avalia constantemente o desempenho e o aprendizado de seus alunos em um determinado intervalo de tempo, durante sua prática em sala de aula. É importante destacar que esses três tipos de avaliação educacional precisam estar articulados entre si.

1.3 Avaliação educacional: uma prática de múltiplas funções

É importante compreender as diversas dimensões da avaliação para não nos deixarmos levar por uma visão simplista, na qual a avaliação é concebida como sinônimo de medida ou prova, com a função de classificação e de hierarquização. Nesse sentido, concordamos com Matos, Silva e Roncete (2014) quando explicam que a avaliação cumpre funções diferentes de acordo com a situação. Assim, os autores afirmam que não existe “avaliação” no singular, mas sim “avaliações” no plural.

Quando analisamos a avaliação como “parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, as funções mais comuns encontradas na literatura são: diagnóstica, formativa e somativa” (BRASIL, 2013, p. 8).

A avaliação que se faz no início do processo de ensino e aprendizagem é definida como avaliação diagnóstica (também chamada de inicial). Segundo Silva (2011), essa avaliação é utilizada pelo professor antes de iniciar uma unidade de ensino ou um determinado conteúdo. Por meio dela, o professor faz uma apreciação dos conhecimentos prévios dos estudantes para, então, planejar seus métodos e estratégias de ensino. Essa função da avaliação tem como finalidade proporcionar ao professor “um conhecimento real das características de seus alunos, tanto no plano pessoal quanto no acadêmico” (ARREDONDO, 2009 *apud* SILVA, 2011, p. 23). Silva (2011) explica que essa função da avaliação “contribui para a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e que propicie ao professor um conhecimento maior dos alunos e de sua aprendizagem” (SILVA, 2011, p. 23).

A avaliação formativa acontece durante o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo dessa função da avaliação é desafiar o aluno a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo, sobretudo, o apoio pedagógico adequado ao seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2010). Villas Boas (2012) define a avaliação formativa como aquela que “usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2012, p. 36). Nessa prática, a participação do professor é fundamental, pois ele deverá acompanhar seu aluno e identificar suas necessidades e seu nível de desenvolvimento, utilizando-os em benefício da aprendizagem. Silva (2011) explica que, na função formativa da

avaliação, caso necessário, o professor pode fazer um replanejamento de suas atividades visando completar e corrigir os erros no caminho.

A avaliação somativa é realizada ao final do processo de ensino. O trecho a seguir permite uma melhor compreensão dessa função:

A avaliação com função somativa se reveste de grande utilidade, pois seus resultados permitem julgar o aprendizado, isto é, o ganho de cada aluno, turma e escola, supondo-se que tenham sido estabelecidos os patamares no início do processo. Essa função avaliativa alimenta, também, a avaliação de currículos e programas, fornecendo indicações de atividades a serem (re)pensadas pela equipe escolar no prosseguimento do processo de aprendizagem, quer para ações suplementares – quando é o caso de tópicos dentro de um ano letivo –, quer para o próximo ano, ganhando ares de avaliação diagnóstica (BRASIL, 2013, p. 19).

Assim, a avaliação somativa permite estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um determinado processo de ensino e aprendizagem (JORBA; SANMARTÍ, 2003). Acreditamos que algumas críticas com relação à função somativa da avaliação decorrem do fato desse formato de avaliação ser o único adotado em situações em que também caberia a adoção da avaliação diagnóstica e formativa. Por isso, é importante que o professor garanta momentos equilibrados destas funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Além dessas funções mais encontradas na literatura, Matos, Silva e Roncete (2014) argumentam que ninguém discorda que a função primordial da avaliação deve ser pedagógica/formativa. Entretanto, outras funções também existem. Os autores citam, dentre outras, a função de “responsabilização” (*accountability*)², que pode se relacionar com alunos, professores e escolas. Por exemplo: ao fornecer informações para os pais sobre o desempenho de seus filhos, acontece uma responsabilização da escola. Ainda acontecem outras situações específicas nas quais não existe função pedagógica na avaliação, como, por exemplo, processos seletivos ou concursos públicos. Nestes casos, a função da avaliação é prioritariamente classificatória.

² Segundo Matos (2010, p. 19), o termo *accountability* tem sido traduzido na literatura como responsabilização, mas é de difícil tradução porque, em inglês, essa palavra carrega um sentido repleto de informações que precisam ser explicitadas em português. *Accountable* pode ser traduzido como sujeito à obrigação de reportar, explicar ou justificar algo a um terceiro. Na Educação, pode ser definida como uma política de tornar escolas e professores responsáveis pelo progresso acadêmico dos alunos ligando esse progresso com recursos para salários, manutenção das escolas, entre outros.

Matos, Silva e Roncete (2014) também apontam para uma discordância de algumas abordagens com relação à avaliação educacional, que enfatizam uma dicotomia do tipo avaliação tradicional x avaliação contemporânea (oposição entre função pedagógica/formativa e outras funções). Segundo os autores, a avaliação é plural e pode assumir, inclusive, diversas funções ao mesmo tempo.

Assim, acreditamos que todas as funções da avaliação são relevantes e dependem dos contextos ou situações nas quais estão inseridas. Destacamos ainda que este debate é muito importante para a nossa pesquisa, pois as concepções de avaliação de professores e alunos estão diretamente ligadas às funções/propósitos da avaliação.

Por fim, estas visões dicotômicas sobre a avaliação provavelmente também podem estar relacionadas à falta de preparação do professor para desenvolver as diferentes funções da avaliação, nos diversos momentos da prática de sala de aula.

Tendo em vista que as diferentes modalidades da avaliação educacional fazem parte do cotidiano da escola, o professor precisa ser adequadamente preparado para lidar com a pluralidade dessa prática de modo que os preconceitos com relação às suas múltiplas funções sejam desmistificados.

2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

2.1 A escolha do termo “concepção”

Na pesquisa educacional, existem diversos termos que são utilizados para se referir às representações mentais dos alunos para diferentes fenômenos. Dentre eles, destacamos: concepções, conceitos, crenças, imagens, metáforas, percepções, orientações, perspectivas e representações. Na presente pesquisa, adotamos o termo “concepção”.

De acordo com Matos (2010), dois grandes sentidos podem ser atribuídos ao termo “concepção”. O primeiro é mais geral e envolve duas definições: “representações mentais, sistemas complexos de explicação” (WHITE, 1994) e “rede complexa de ideias, conceitos, representações e inclusive preconceitos” (PERDIGÃO, 2002). Assim, “as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno” (MATOS, 2014, p. 2).

Já o segundo sentido é mais específico:

Operação para a qual o espírito constrói, sem necessariamente apelar para dados experimentais, um conceito ou ideia geral. É também chamada hoje em dia de conceitualização. Na psicologia clássica, é o primeiro momento do ato voluntário: aí o espírito concebe a meta a ser alcançada (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 98).

Com base nesse segundo sentido, Matos (2010) explica que as nossas concepções envolvem um processo de formação de conceitos.

Nesta pesquisa, o termo concepção é usado em seu sentido mais geral, se referindo a “sistemas complexos de explicação” (WHITE, 1994) e uma “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos” (PERDIGÃO, 2002).

2.2 Concepções de avaliação de estudantes

Na literatura internacional podem ser encontrados quatro grandes grupos de concepções de avaliação de estudantes: 1) a avaliação melhora o ensino e a aprendizagem; 2) a avaliação tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos; 3) a avaliação é irrelevante e os alunos respondem negativamente a ela; 4) a avaliação torna os alunos responsáveis (responsabilização) (BROWN, 2008). Os alunos parecem estar conscientes de todas essas concepções e tendem a ter uma orientação direcionada a uma concepção ou a uma combinação de diversas delas (MATOS, 2010).

A concepção de que a avaliação melhora o ensino e a aprendizagem está ligada à ideia de que, por meio dela, o aprendizado torna-se melhor e mais eficaz. Olsen e Moore (1984) desenvolveram uma pesquisa sobre essa temática com alunos do Ensino Médio e perceberam que, na visão dos alunos participantes, os bons professores eram aqueles que testavam e forneciam *feedback* sobre o aprendizado para os estudantes. Pajares e Graham (1998) também perceberam essa visão em uma pesquisa realizada com estudantes de oitava série. Os alunos esperavam pelos *feedbacks* sobre seu desempenho que eram fornecidos pelos professores. Esperavam, inclusive, que esse retorno fosse honesto, compreensível e construtivo para ajudá-los a melhorar seu desempenho escolar. Stralberg (2006), estudando alunos de Ensino Médio de uma escola americana, percebeu que, para esses estudantes, se as notas recebidas representassem uma verdadeira evidência de suas habilidades, ao invés de serem apenas um reflexo da opinião do professor, então, de fato, a avaliação era vista como um processo que poderia levar a uma melhoria. Duffield e Spencer (2002) perceberam o mesmo comportamento em estudos com alunos de Ensino Superior. Eles notaram que estudantes desse nível vinham requisitando aos professores um retorno sobre seu desempenho orientado pelo *feedback* de suas avaliações. Esses exemplos evidenciam que os alunos podem conceber a avaliação com um propósito de melhora.

A concepção de que a avaliação tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos relaciona-se às respostas emocionais dos estudantes em relação a diferentes formatos de avaliação (BROWN; IRVING; PETERSON; HIRSCHFELD, 2009). Atkinson (2003), estudando crianças de uma escola escocesa, percebeu que alguns estudantes gostavam de todos os tipos de avaliação (formal, informal, autoavaliação, em pares, entre outras)

independente de seu propósito. Zeidner (1992) percebeu, em seu trabalho com alunos e professores do Ensino Médio, que ambos possuíam as mesmas percepções das práticas avaliativas, o que evidencia que os estudantes podem ser reprodutores das preferências, valores e crenças de seus professores. Sempre que encontrarmos respostas emocionais positivas, tais como a motivação dos colegas de sala e a avaliação como um processo agradável, elas serão agrupadas nesta concepção.

A concepção de que a avaliação é irrelevante relaciona-se à percepção dos alunos de que esse processo é negativo, ruim ou injusto (os alunos respondem negativamente à avaliação). Howe (2002), investigando estudantes do Ensino Superior, apontou que eles percebiam a subjetividade e a falta de profissionalismo na distribuição de notas em provas ou exames. Isso fazia com que eles concebessem as avaliações como arbitrárias, irrelevantes, inexatas e como sendo um processo necessário apenas para acumular pontos. Outro exemplo de rejeição pode ser encontrado nos estudos de Moni, van Kraayenoord e Baker (2002). Os autores pesquisaram as atitudes de 54 estudantes australianos do Ensino Médio com relação à avaliação e perceberam que elas se tornavam cada vez mais negativas devido ao aumento no número de avaliações às quais eram submetidos (quando comparado à escola primária). Os alunos também percebiam uma subjetividade nas decisões do professor com relação à prática avaliativa. Brown (2008) explica que, independente do lugar dos alunos no sistema (ensino elementar, secundário ou terciário), eles são bastante sensíveis às avaliações que lhes parecem ruins ou injustas.

Por último, a concepção de responsabilização relaciona-se à ideia de que a avaliação torna os alunos responsáveis por seu aprendizado, uma vez que seus resultados serão refletidos em consequências como notas ou obtenção de certificados (HARRIS; BROWN; HARNETT, 2009). Soares (1997) explica que, ao propor medir o mérito do estudante, a avaliação responsabiliza o aluno pelos resultados que alcança. O interesse, a motivação, o esforço, a inteligência, as habilidades e a aptidão do aluno, são os responsáveis pelo seu melhor ou pior desempenho. Segundo Diniz (2011), a responsabilização dos alunos, realizada por meio das avaliações, pode fazer com que se sintam angustiados por culpá-los por seus resultados nas provas. Silva (2011), pesquisando as concepções de alunos de licenciatura sobre as avaliações, percebeu que, em provas concebidas como elementos reprodutivistas nas quais é exigida do aluno apenas a devolução do conteúdo ensinado, sem reflexão e sem o estabelecimento de uma relação com outros conteúdos, o aluno passa a ser o único

responsável pelo que foi ensinado. No entanto, essa concepção não envolve apenas os alunos. De acordo com Matos (2010), ela também pode estar relacionada a fatores externos ao indivíduo tal como a escola, os pais ou o futuro profissional. Tal concepção pode estar vinculada a políticas educacionais que tornam professores e escolas responsáveis pelo progresso acadêmico dos alunos, ligando esse progresso a recursos para salários, manutenção das escolas, entre outros (MATOS; SILVA; RONCETE, 2014). Portanto, a responsabilização também pode estar relacionada com um locus de controle externo (BROWN; PETERSON; IRVING, 2009). Por exemplo, o trabalho de Brown e Wang (2011), referente às concepções de avaliação de estudantes universitários de Hong Kong, evidencia a concepção de responsabilização (incluindo alunos, professores e escolas). Em Hong Kong, a avaliação formal é usada extensivamente para selecionar estudantes em todos os níveis de escolarização para escolas de elite, bem como para universidades. Anualmente, as famílias de Hong Kong realizam altíssimos investimentos nas escolas de seus filhos e esperam um retorno da escola que deverá proporcionar aos alunos as melhores notas e classificações nos exames e avaliações. Os professores também sofrem um alto nível de cobrança dos pais sobre a preparação para os exames regulares como parte do seu projeto de ensino.

2.3 A importância de investigar as concepções de avaliação dos alunos

Os alunos são sujeitos de fundamental importância nas práticas de avaliação educacional. Entretanto, as pesquisas nessa área dificilmente consideram o ponto de vista deles sobre tal temática. Matos (2010) ressalta que os alunos “são atores sociais geralmente pouco ouvidos com relação à temática da avaliação” (MATOS, 2010, p. 21).

Sobre a importância de dar voz aos estudantes e às suas concepções, especialmente sobre a avaliação, Silva (2011) chama a atenção para o fato de que o aluno não pode ser visto apenas como um recipiente de conteúdos. Ele precisa ser considerado como participante efetivo na construção das aulas, do ensino e também da avaliação. Ainda sobre essa questão, a autora ressalta:

Com base no pressuposto de que a avaliação tal qual vem sendo praticada, não tem sido eficiente é necessário considerar algumas questões: o aluno como ser em desenvolvimento, dinâmico, em constante transformação intelectual, carece de ser visto, observado e acompanhado (SILVA, 2011, p. 15).

Felder e Brent (2004) destacam que a avaliação do ensino pelos alunos legitima-se pelo fato de serem eles os primeiros agentes da aprendizagem e terem o direito de participar desse processo. A importância da valorização do ponto de vista dos alunos e das pesquisas nessa área é evidente. No entanto, de acordo com Brown (2008), essas pesquisas ainda são escassas e as que existem geralmente são focadas no Ensino Médio ou Superior. Tudo isso justifica a relevância de trabalhos como o nosso no qual investigamos as concepções de alunos sobre a avaliação. Nesta pesquisa, além de possibilitar que esses sujeitos sejam ouvidos, contribuimos também com o campo de estudos da avaliação educacional, que embora venha apresentando grande crescimento ainda é carente de trabalhos desse tipo.

2.4 A relação entre as concepções e as funções da avaliação

Em qualquer nível de ensino, os estudantes possuem concepções múltiplas sobre a avaliação (BROWN, 2008; MATOS, 2010; MENDES, 2006). Essa diversidade de concepções deve-se, em grande parte, ao fato da avaliação possuir diferentes propósitos e finalidades, dependendo da ocasião e dos sujeitos. Diante disso, Matos, Silva e Roncete (2014) explicam que não se deve “falar em ‘avaliação’ no singular, mas sim em ‘avaliações’ no plural” (MATOS; SILVA; RONCETE, 2014, p. 15). Tal pluralidade torna-se evidente ao constatarmos que a avaliação cumpre diferentes papéis, pois embora sua função primordial seja (ou pelo menos deveria ser) pedagógica/formativa, existem casos nos quais ela apresenta outras funções (como a classificação). Exemplo disso pode ser evidenciado no caso dos concursos públicos: nessa situação, a avaliação tem a função unicamente de classificar os candidatos e possibilitar que aqueles que se encontram melhor qualificados preencham as vagas. Assim, não podemos dicotomizar a avaliação, tal como em abordagens do tipo “tradicional x contemporânea”, na qual a função pedagógica é colocada em oposição às demais funções da avaliação (MATOS; SILVA; RONCETE, 2014). Precisamos considerar

que a avaliação atende a determinadas funções (geralmente múltiplas) de acordo com as situações nas quais ela está sendo utilizada.

Assim, destacamos um ponto importante para esta pesquisa: as concepções de avaliação estão relacionadas às funções da avaliação. Por isso, temos também concepções de avaliação múltiplas. Neste sentido, como indicado por Matos (2010, p. 34):

Como afirmamos anteriormente, os alunos podem ter uma orientação direcionada a uma concepção ou uma combinação de diversas concepções. [...] Além disso, um mesmo aluno pode relatar que a avaliação serve para melhorar o aprendizado e que ela é injusta e algo a ser ignorado (concepções de avaliação que parecem ser opostas e conflitantes). A própria natureza do fenômeno educacional experienciado por alunos e professores parece contribuir para isso. Ao pensarmos isso na realidade brasileira, a situação se torna ainda mais saliente. Portanto, acreditamos que a noção de que as concepções são sistemáticas e organizadas podem não ser adequadas para dar conta da complexidade do pensamento dos alunos e professores.

2.5 Concepções de avaliação de estudantes: uma revisão de estudos

Este trabalho dialoga com a pesquisa de Matos (2010), que realizou uma revisão de estudos na literatura brasileira a respeito das concepções de avaliação de estudantes do Ensino Superior entre os anos de 1996 e 2007. Utilizamos tal trabalho como referência e realizamos uma nova revisão da literatura. Buscamos trabalhos diferentes daqueles que foram analisados pelo autor. As pesquisas que encontramos foram, dessa forma, desenvolvidas entre os anos de 1996 e 2012.

Para desenvolver a revisão de estudos, selecionamos alguns descritores que são termos encontrados na literatura utilizados por autores e pesquisadores da área para se referirem às representações de avaliação de alunos. Os descritores selecionados foram: concepções, crenças, percepções, representações, avaliação, alunos, educação e Ensino Superior. Após a escolha, eles foram combinados e geraram descritores como: “concepções alunos avaliação”, “percepções alunos avaliação”, “representações alunos avaliações”, “crenças alunos avaliação”, dentre outras. Essas combinações foram inseridas nos seguintes bancos de dados brasileiros: Scielo Brasil, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da CAPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e

Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). Nossa busca permitiu-nos encontrar alguns estudos nos quais evidenciamos concepções de estudantes do Ensino Superior sobre a avaliação e que serão apresentados na próxima seção. Priorizamos trabalhos nacionais, porém encontramos dois trabalhos portugueses que foram publicados em periódicos brasileiros nos quais identificamos concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior. Uma vez que tais estudos contribuíram para nossa discussão da temática, optamos por incorporá-los nesta pesquisa. Estruturamos nossa revisão da literatura agrupando os trabalhos em duas categorias: estudos nos quais puderam ser evidenciadas poucas concepções de avaliação (uma ou duas) e estudos nos quais puderam ser evidenciadas concepções múltiplas de avaliação (três ou quatro). No total, encontramos dez trabalhos.

Na maioria dos estudos revisados (oito deles), identificamos uma ou duas concepções de avaliação. Berbel (2001), por exemplo, estudou a dimensão pedagógica da avaliação em cursos de licenciatura de uma universidade pública. A autora investigou os significados e as consequências, para os alunos, das práticas avaliativas que eles vivenciavam. Participaram do trabalho 428 alunos cursando o 3º ou 4º ano de graduação, de um total de 738 alunos distribuídos nos quatorze cursos de licenciatura da universidade pesquisada. Foi solicitado aos alunos que elaborassem relatos escritos referentes aos aspectos pedagógicos da avaliação, apontando aqueles que considerassem positivos e negativos. Posteriormente, as respostas foram organizadas em torno de cinco eixos principais. Foram obtidas 547 respostas sendo 300 delas negativas (cerca de 55%) e 247 positivas. Nas respostas dos estudantes, apareceram frequentemente os seguintes aspectos negativos: trabalhos e provas incoerentes com o conteúdo trabalhado em sala de aula; cobrança excessiva do professor; falta de orientação adequada e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos; incoerência entre o que é avaliado e o que é ensinado; critérios questionáveis de correção; subjetividade excessiva; arbitrariedade; critérios injustos ou não explícitos. Já os aspectos positivos mais presentes nas respostas foram: situações nas quais as avaliações são precedidas de um trabalho de estudo orientado e acompanhado pelo professor, que oferece orientações seguras e que contribuem para o aprendizado e sucesso escolar de seus alunos; o *feedback* das avaliações é importante e é uma demonstração de respeito, interesse e dedicação do professor para com seus alunos; estímulo ao estudo; situações nas quais a avaliação possibilita que os alunos construam o conhecimento por meio de seminários, elaboração de relatórios, dentre outros. A autora percebeu que os alunos vão incorporando e aprendendo, com os professores

mais preparados, as formas mais adequadas de praticar a avaliação e que, inevitavelmente, vão aprendendo também com os menos preparados aquilo que não deve ser feito. Nesse trabalho, identificamos a presença tanto da concepção de irrelevância quanto da concepção de melhora.

Bittencourt (2001) investigou um processo de avaliação formativa da aprendizagem no Ensino Superior. Seu objetivo de pesquisa foi sistematizar o registro das atividades realizadas pelos alunos por meio de um plano de ação que permitiu à autora acompanhar o crescimento e as dificuldades da turma e, ao mesmo tempo, replanejar a aprendizagem. A amostra consistiu em 62 alunos de duas turmas do curso de Zootecnia, incluindo o professor. Foram realizadas observações das aulas do professor ao longo de todo o ano letivo, num total de 205 horas/aula. Além disso, a autora também utilizou uma ficha de acompanhamento do desempenho e da participação discente. Por meio dessa ficha, era possível registrar as atividades dos alunos, com uma interação entre alunos e professor, de modo que o aluno fosse também responsável pelo seu aprendizado, acompanhando seus sucessos e fracassos, possibilitando que revertesse uma situação desfavorável de aprendizagem. A autora dividiu os resultados em dois grupos: aqueles verificados pelos alunos e os verificados pelo professor. Os alunos perceberam uma diminuição da pressão da nota ao longo do desenvolvimento da pesquisa, bem como a valorização do seu esforço pessoal, de sua participação e habilidades. Com a nova metodologia de trabalho, os alunos perceberam a importância de serem avaliados pelo seu esforço e pelo seu interesse e não apenas pela atribuição de notas. A relação do professor com a avaliação também mudou após o desenvolvimento da metodologia da pesquisadora. O docente propôs mudanças nos seus critérios de avaliação, que há anos não era alterado, incluindo a avaliação do desempenho do docente e da participação do aluno. Percebemos, neste estudo, a presença de duas concepções de avaliação dos alunos: melhora e responsabilização.

Chaves (2004) investigou as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores de Ensino Superior e suas repercussões na sala de aula no ponto de vista dos alunos. Participaram alunos do último ano e professores dos seguintes cursos: Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, História, Letras, Matemática, Medicina Veterinária e Odontologia, que responderam aos questionários. Além disso, a metodologia da pesquisa também incluiu a utilização do grupo focal como uma estratégia de aprofundamento das discussões para a análise do tema. A autora percebeu que alguns professores expressaram,

em suas respostas, empenho em estabelecer coerência entre ensino e avaliação. Já os alunos apontaram a ausência dessa coerência e caracterizaram a avaliação como um processo desvinculado do ensino e da aprendizagem. Os alunos pesquisados apresentaram reclamações quanto ao sistema de avaliação utilizado, considerando-o meramente somativo e desvinculado do processo de aprendizagem. Para a autora, a avaliação formativa muitas vezes se perde em meio ao cumprimento de normas e regras da instituição e ao comodismo de alguns professores. Notamos, neste trabalho, a presença de uma forte concepção de irrelevância.

Mendes (2006) investigou a formação de professores para o trabalho com a avaliação educacional. Os sujeitos da pesquisa foram sete coordenadores de cursos de licenciatura e 195 licenciandos que cursavam o último ou o penúltimo período em uma instituição pública de ensino superior. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas realizadas com os coordenadores e um questionário contendo seis questões abertas aplicados aos alunos. Uma das questões estava associada às concepções de avaliação dos estudantes: “Para você, o que caracteriza uma boa avaliação?” As respostas foram organizadas em quatro grupos principais: 1- Uma boa avaliação é aquela que visa atender aos interesses e necessidades do aluno; 2- Uma boa avaliação diz respeito ao trabalho do professor; 3- Uma boa avaliação está ligada ao conteúdo/forma; 4- A avaliação numa perspectiva crítica. De acordo com a análise da autora, para os alunos, uma boa avaliação deveria levar em conta seus interesses, não os desestimular, fazê-los pensar, avaliar seu conhecimento, verificar o que eles realmente aprenderam, bem como garantir o desenvolvimento da aprendizagem levando o aluno a buscar um nível superior de desenvolvimento. Outras respostas convergiram para a ideia de que uma boa avaliação deveria ser aquela na qual o professor aceitasse tudo que o aluno conseguisse expressar, suas ideias, seu esforço e seu modo de pensar. A autora explica que esse posicionamento está ligado à ideia que muitos deles têm de que a avaliação é punitiva e os responsabiliza pelo seu próprio fracasso. Assim, neste trabalho, foi possível identificar duas concepções de avaliação: melhora e responsabilização.

Rosa e Maltempi (2006) realizaram um estudo no qual abordaram a avaliação formativa na Educação a Distância (EaD). O referencial teórico utilizado foi a teoria da aprendizagem denominada Construcionismo. O trabalho foi realizado no curso a distância “Informática e jogos: a tecnologia lúdica aplicada à Educação”, ao longo de um semestre letivo, totalizando uma carga horária de oitenta horas. Os sujeitos da pesquisa foram onze alunos de quatro estados do Brasil, sendo todos de cidades diferentes. A metodologia aplicada

foi o desenvolvimento de um curso no qual os alunos construíram jogos eletrônicos do tipo RPG como proposta pedagógica e também discutiram algumas questões sobre a sociedade do conhecimento e teorias da aprendizagem. As concepções sobre avaliação foram observadas pelos professores a partir das conversas e intervenções feitas pelos próprios alunos via bate-papo e fórum *online*, ao longo de discussões motivadas por textos e pelo desenvolvimento de seus projetos de jogos. Os autores notaram que, no chat, foram estabelecidas discussões sobre o que avaliar, como avaliar e quem avaliar, no contexto de um curso a distância. Dentre os resultados encontrados destaca-se a percepção de que a avaliação formativa é a mais adequada e justa, uma vez que, por meio dela, é possível avaliar o processo de construção do conhecimento. Esses alunos acreditam que uma avaliação que ocorra ao longo de todo o processo de ensino e na qual sua participação seja valorizada é uma ferramenta pela qual seu crescimento acadêmico pode ser acompanhado. Além disso, eles questionaram a prova como instrumento avaliativo, pois na EaD é difícil saber quem realmente irá respondê-las. Assim, identificamos, neste estudo, as concepções de melhora e irrelevância.

Diniz (2009) analisou as relações entre os processos avaliativos e os processos de ensino e aprendizagem durante uma disciplina de um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública paulista. A metodologia utilizada foi o estudo de caso. O trabalho teve como sujeitos 39 estudantes e o docente da turma. Os instrumentos utilizados foram: observação das aulas ao longo de todo o curso, totalizando noventa horas de observação; diário de campo elaborado pela pesquisadora; entrevistas com o docente e os alunos; questionários aplicados aos alunos. Após terem realizado a primeira prova do semestre, alguns alunos culpavam-se pelo baixo rendimento, associando-o ao pouco esforço ou ao fato de não terem estudado suficientemente. Em outras falas, os estudantes percebiam a avaliação como uma etapa distinta do seu processo de aprendizagem: a prova era o momento de mostrarem o quanto se esforçaram, mas não de demonstrarem necessariamente a assimilação do conteúdo. Houve, ainda, um aluno que argumentou que não acreditava nas provas, alegando que possuíam papel meramente burocrático. Um dos estudantes relatou ter aprendido a melhor maneira de estudar para aquele tipo de prova. Outro grupo argumentou que as provas estariam relacionadas a um treinamento para a vida profissional. Este estudo exemplifica, portanto, a ocorrência de duas concepções: responsabilização e irrelevância.

Silva (2011) realizou um estudo de caso no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás. A autora utilizou questionários e análise

documental como procedimentos metodológicos. Os questionários foram respondidos por nove docentes e 53 discentes do 2º, 3º e 4º períodos do curso investigado. A análise documental constou de um levantamento e do estudo do conteúdo dos documentos oficiais que regem a Educação Básica e a licenciatura, bem como o PPC (Projeto Pedagógico do Curso). Quando os alunos foram questionados sobre o que entendiam por “avaliação da aprendizagem escolar”, alguns definiram a avaliação como constatação, verificação da aprendizagem ou atribuição de notas pelo docente. Outros definiram a avaliação como ferramenta que dá subsídio à prática dos professores, sendo a avaliação pensada como meio de possibilitar a reformulação das ações docentes e como forma de fornecer um diagnóstico relativo à aprendizagem mostrando problemas e falhas no processo. Esse modelo de avaliação envolve um *feedback* para reorganização do trabalho pedagógico que serve tanto para alunos, quanto para professores. Quando os alunos foram questionados sobre o momento no qual deve ocorrer a avaliação, a maioria das respostas referiu-se à avaliação constante que o professor realiza em suas aulas, demonstrando que se trata de algo que faz parte da dinâmica do processo de ensino. A autora percebeu que, para os alunos, quando a avaliação é realizada ao longo de todo o processo de ensino, independente do instrumento utilizado (participação, caderno, trabalhos, apresentações), os alunos a concebem como positiva, pois acreditam que são beneficiados por seu caráter contínuo. Por fim, de acordo com as respostas dos estudantes, a avaliação deveria acontecer quando eles estivessem preparados, uma vez que sentiam que a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso nos resultados era exclusivamente deles. Assim, nesta pesquisa identificamos as concepções de melhora e responsabilização.

Cardoso, Santiago e Sarrico (2012) investigaram as posições assumidas pelos estudantes universitários face ao conceito e à implementação das avaliações das instituições de Ensino Superior. Foi realizado um estudo qualitativo no qual os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. A amostra foi composta por 102 estudantes de graduação de duas universidades portuguesas. Os dados recolhidos foram sistematizados através do uso da técnica de análise de conteúdo temático/categorial. Foram definidas quatro dimensões de análise que traduziram os elementos centrais que estruturam o conteúdo das representações da avaliação para os estudantes: a atitude, a informação, a conexão com a ação e o campo das representações estudantis da avaliação. Para realizar as análises, os autores estabeleceram como foco a dimensão atitude mediante a qual havia a pretensão de identificar a posição geral dos estudantes em relação à implementação da avaliação ao nível das instituições de Ensino

Superior. Dentre os principais resultados destacamos que alguns estudantes enfatizaram a noção da avaliação enquanto instrumento de aferição. Paralelamente, tais estudantes realçam a necessidade de que a avaliação assuma um caráter formativo ou reflexivo, conectado ao desenvolvimento e ao aconselhamento das instituições. Já estudantes que participam de órgãos institucionais e/ou acadêmicos e que, simultaneamente, detêm alguma experiência relativa à avaliação institucional, formam representações mais negativas, quer sobre o desenvolvimento dos processos avaliativos, quer sobre o seu enquadramento funcional. Sendo assim, identificamos, neste trabalho, a presença das concepções de irrelevância e melhora (mesmo que o caráter formativo da avaliação apareça como algo teórico ou idealizado).

Em dois dos estudos revisados encontramos concepções múltiplas de avaliação. Primeiro, o trabalho de Machado (1996), que investigou os conflitos vivenciados por alunos e professores do curso de Pedagogia no campo da avaliação. A pesquisa foi desenvolvida com oito alunos da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). A autora coletou dados utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento principal e, como instrumentos complementares, o relato escrito e a observação. Dentre os principais resultados encontrados destaca-se o dualismo na relação dos alunos com a avaliação. Por um lado, eles se referiram a ela como um elemento complicador do processo de ensino e aprendizagem em decorrência da forma autoritária com a qual vinham sendo avaliados. Por outro lado, reconheciam a importância da avaliação no acompanhamento da aprendizagem, pois relataram sentir necessidade de serem avaliados em seu desempenho acadêmico como forma de constatarem suas dificuldades e também as possibilidades de avanço no campo do conhecimento escolar. Por fim, alguns estudantes sentiam-se angustiados com a forma com que, muitas vezes, a avaliação era realizada e com a utilização da mesma para responsabilizá-los por seu fracasso. A autora concluiu que a avaliação em si não é geradora de conflitos, que são, na verdade, decorrentes da forma e da finalidade com a qual ela é realizada (frequentemente numa perspectiva autoritária e excludente). Nesta pesquisa, identificamos as concepções de melhora, irrelevância e responsabilização.

No segundo estudo, Pereira e Flores (2012) desenvolveram um trabalho na Universidade do Minho investigando as percepções dos estudantes a respeito da avaliação, dos métodos de avaliação mais utilizados e da relação entre avaliação e aprendizagem. O estudo foi desenvolvido por meio de questionários respondidos por 254 alunos distribuídos em cinco cursos de graduação, todos cursando o terceiro ano. Para analisar as percepções

sobre a avaliação da aprendizagem, as autoras apresentaram aos alunos um conjunto de aspectos relacionados à avaliação e solicitaram que eles se identificassem com cada um deles numa escala compreendida entre nada e muito. Os aspectos que os alunos mais associaram (muito e bastante) nos permitiram identificar algumas concepções de avaliação. Os alunos relacionaram fortemente a avaliação à aprendizagem (85,9%), à verificação de conhecimentos (84%) e ao sucesso (78,7%). Outras variáveis citadas pelos alunos foram: testes (84%), notas/classificações (78,4%), reflexão (70,7%), participação (68,6%), ansiedade (67,2%), certificação e ajuda (53,4%). Os aspectos menos associados (nada e pouco) à avaliação foram: conflito (79,1%), receio/medo (65,3%), imposição (64,1%) e injustiça (60,8%). Os autores perceberam que, em geral, os aspectos que a maioria dos alunos associava à avaliação tinham uma conotação mais positiva e os aspectos menos associados à avaliação eram, sobretudo, negativos. Além disso, dentre os alunos pesquisados, 37,8% acreditavam que os métodos de avaliação tradicionais não eram eficazes, enquanto 42,1% dos estudantes disseram que a avaliação realizada por meio de métodos tradicionais era injusta. Dessa forma, nesta pesquisa identificamos a ocorrência das concepções de melhora, responsabilização e irrelevância.

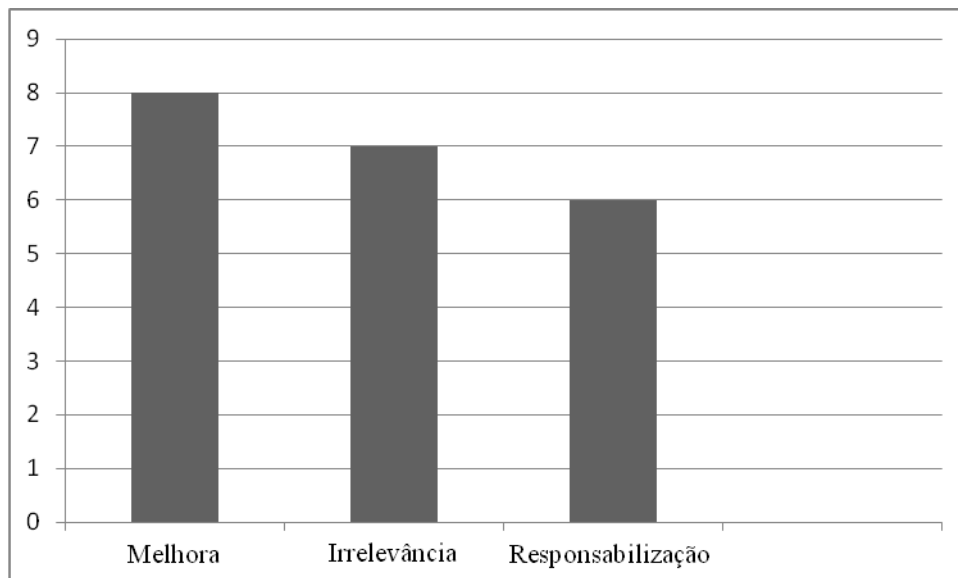
2.6 Análise da revisão de estudos sobre as concepções de avaliação de estudantes

A distribuição das concepções encontradas na revisão de estudos foi organizada no Quadro 1 e ilustrada por meio do Gráfico 1. Juntos, eles favorecem uma melhor visualização da ocorrência das concepções, facilitam sua interpretação e nos permitem elaborar algumas constatações:

QUADRO 1 - Concepções de avaliação de estudantes encontradas na revisão

Autor(s)	Ano	Concepções de avaliação			
		Melhora	Impacto emocionalmente positivo	Irrelevância	Responsabilização
Berbel	2001	X		X	
Bitencourt	2001	X			X
Chaves	2004			X	
Mendes	2006	X			X
Rosa e Maltempi	2006	X		X	
Diniz	2009			X	X
Silva	2011	X			X
Cardoso, Santiago e Sarrico	2010	X		X	
Machado	1996	X		X	X
Pereira e Flores	2012	X		X	X
Total		8	0	7	6

Fonte: Autora, a partir da revisão da bibliografia

GRÁFICO 1 - Frequência das concepções encontradas nos estudos

Fonte: Autora, a partir da revisão da bibliografia

- a) Em nossa revisão de estudos analisamos um total de dez trabalhos: em oito deles identificamos uma ou duas concepções de avaliação e em dois identificamos concepções múltiplas. No trabalho de Matos (2010), que também investigou concepções de avaliação de estudantes do Ensino Superior, observamos uma distribuição parecida. Em sua revisão, o autor identificou sete trabalhos com uma ou duas concepções e dois trabalhos com concepções múltiplas. Ou seja: ambas as pesquisas revelam concepções de avaliação simples dos alunos (a maioria dos estudos com uma ou duas concepções). No entanto, esse resultado difere-se de pesquisas sobre concepções de avaliação de professores. Em uma revisão da literatura realizada por Matos, Silva e Roncete (2014), sobre concepções de avaliação de professores, na qual foram analisados quatorze trabalhos, foram identificadas uma ou duas concepções em sete trabalhos e nos outros sete foram identificadas concepções múltiplas. Os referidos autores destacam que essa diferença está de acordo com o esperado: os professores tendem a ter um pensamento mais complexo (concepções múltiplas) sobre o

processo avaliativo do que os alunos (MATOS; SILVA; RONCETE, 2014, p. 12).

- b) As concepções de melhora e irrelevância apareceram oito e sete vezes, respectivamente. A concepção de responsabilização foi verificada em seis trabalhos e a de impacto emocionalmente positivo não foi observada. Matos (2010) indica, como concepção mais frequente, a melhora do ensino e aprendizagem (melhora) e, em segundo lugar, a concepção de responsabilização. Portanto, ambas as pesquisas tiveram melhora como concepção mais frequente. No entanto, em nossa pesquisa, a irrelevância teve uma frequência praticamente igual à concepção de melhora.
- c) Observamos em alguns trabalhos uma relação de dualismo na qual a visão positiva da avaliação estava ligada à concepção de melhora, bem como a visão negativa relacionava-se à concepção de irrelevância ou de responsabilização. Acreditamos que as avaliações possam despertar diferentes reações e posicionamentos nos estudantes dependendo de seu propósito e suas finalidades. Porém também acreditamos que as concepções dos estudantes são múltiplas, não podendo ser pensadas como unitárias ou homogêneas, pelo contrário, tais concepções são contraditórias, ambíguas e essencialmente híbridas (CARDOSO; SANTIGAGO; SARRICO, 2010, p. 54). Como apontamos anteriormente, as representações mentais dos estudantes refletem a complexidade do fenômeno educacional.
- d) Tal como na revisão de Matos (2010), também percebemos uma predominância de métodos qualitativos e concordamos com o autor quando ele explica que essa constatação reflete a produção científica não apenas desse campo de estudos, mas de toda produção acadêmica educacional brasileira.
- e) Também constatamos uma carência de publicações de trabalhos sobre a temática em todos os meios de divulgação científica. Dentre os dez trabalhos que analisamos, apenas três foram elaborados com o objetivo de identificar concepções ou percepções de avaliação de alunos de Ensino Superior. Nos

demais, essas concepções foram inferidas após analisarmos cada trabalho. Isso reflete o *déficit* de pesquisas sobre as concepções de avaliação no Brasil, conforme já havíamos abordado e pode ser novamente constatado após esta revisão de estudos.

3 DESENHOS E EDUCAÇÃO

3.1 Abordagens teóricas sobre desenhos

Uma característica peculiar dos desenhos é a possibilidade de permitirem ao sujeito expressar aquilo que seria difícil ou até impossível dizer em palavras, o que faz deles um importante meio de comunicação e representação, especialmente para as crianças que, através deles, podem expressar suas ideias, sentimentos, percepções e descobertas. Sobre a importância desse instrumento de comunicação, Goldberg (1999, *apud* GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005, p. 103) esclarece:

Para a criança o desenho é muito importante, é seu mundo, é sua forma de transformá-lo, é seu meio de comunicação mais precioso. Nele estão muitos de seus medos, de suas vontades, de suas carências e suas realizações. Tudo que está ao redor interage, criando um sistema de representação muito rico e de extrema relevância para a criança.

Por meio dos desenhos é possível obter informações importantes a respeito do desenvolvimento humano. Alguns profissionais, como psicólogos, arte-historiadores, artistas e educadores, há muito tempo fazem uso desta ferramenta. Segundo Haney, Russel e Bebell (2004), em 1885, Ebenezer Cooke publicou um artigo sobre desenhos de crianças no qual ele descrevia os sucessivos estágios do desenvolvimento infantil. Desde então, o estudo dos desenhos tem atraído a atenção de vários estudiosos, dentre eles, Jean Piaget, Herbert Read, Howard Gardner, Rudolph Arheim e Viktor Lowenfeld.

Pillar (2012) define o desenho como um trabalho gráfico da criança, que não é resultado de uma cópia, mas da construção e interpretação que ela faz dos objetos num contexto sociocultural e em uma época. A autora explica que os estudos sobre os desenhos se filiam a quatro diferentes linhas epistemológicas e que é preciso que compreendamos como a relação da criança com o desenho como objeto de conhecimento é vista em cada um delas. Apresentaremos, a seguir, algumas características e os autores vinculados a essas linhas.

Para Pillar (2012), na primeira linha, considera-se que o sujeito é modelado pelo meio, de fora para dentro. Ou seja: o conhecimento imprime-se nele, por meio de hábitos adquiridos, sem nenhuma atividade organizadora por parte desse sujeito. Nessa concepção, o meio desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimentos. Essa linha teórica considera a experiência como algo que se impõe por si mesma, sem que o sujeito tenha de organizá-la, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição. Nessa teoria, a aprendizagem do desenho é vista como um exercício de cópia puramente mecânico, no qual o sujeito apenas registra graficamente o que observa sem interpretar. Aqui estariam os modelos para a criança desenhar com o propósito de realizar uma cópia fiel.

Na segunda linha teórica, a aquisição de conhecimentos é explicada como algo inerente à criança: ela nasce com potencialidades e resta-lhe desenvolvê-las. Tal concepção crê que a construção de conhecimentos independe do meio. Nessa linha, o desenho é concebido como algo que depende só do sujeito: ele desenha o que sente, o que pensa, o que conhece do objeto e não o que vê. Aqui podemos citar a teoria da livre expressão, segundo a qual a criança tem tudo dentro de si para se expressar. Os autores mais representativos dessa linha são Arno Stern, Herbert Read e Viktor Lowenfeld.

Na terceira linha, a construção de conhecimentos pode ser explicada como proveniente da percepção de totalidades estruturadas desde o início do ato perceptivo, sob uma “forma”. Desse modo, tudo o que a criança aprende passa pela percepção, pelos sentidos. Nessa linha teórica, a criança desenha o que vê nos objetos. Seu desenho é uma invenção de configurações para representar o objeto a partir de suas características estruturais globais. Assim, a representação provém de conceitos perceptivos. Os autores mais representativos dessa linha são Rhoda Kellogg, Schaefer-Simmern e Rudolph Arheim.

Na quarta linha teórica, a aquisição do conhecimento é concebida como fruto da interação da criança com o objeto. O conhecimento não é algo que o meio imprime no sujeito, nem é uma estrutura interna sem influências do meio, mas, sim, uma construção contínua do sujeito na interação com o objeto. Essa linha possui relação direta com a teoria construtivista de Piaget, segundo a qual a origem do conhecimento está na ação do sujeito, através da coordenação de seus esquemas motores com o objeto (na interação sujeito-objeto). Assim, a criança não desenha o que vê nos objetos, mas o que suas

estruturas mentais lhe possibilitam que veja. A criança aprende a desenhar na sua interação com o objeto. Isso lhe propicia construir hipóteses sobre a natureza em função desse sistema representativo. Nessa linha teórica, encontramos Georges-Henri Luquet, Jean Piaget e Marjorie Wilson (PILLAR, 2012).

A maior parte da literatura sobre desenhos diz respeito a crianças nas fases iniciais do desenvolvimento. Aguiar (2004), por exemplo, explica que, nos processos psicodiagnósticos e psicopedagógicos, os desenhos permitem aos profissionais inferirem informações sobre vários aspectos da criança, como o desenvolvimento intelectual, motor, a afetividade, dentre outros. A autora explica também que os desenhos são instrumentos de fácil aplicação (o que não significa que sua avaliação seja simples). Além disso, eles podem ser usados onde não existam muitos recursos técnicos à disposição do profissional. Já Goldberg, Yunes e Freitas (2005) ressaltam a importância dos desenhos como um canal para o exercício da imaginação, para expressão e construção da subjetividade e da realidade pela criança em desenvolvimento.

Neste sentido, trabalhos desenvolvidos com crianças mais velhas, adolescentes e adultos são, geralmente, mais difíceis de encontrar (HANEY; RUSSEL; BEBELL, 2004). Duas questões podem explicar esse fato. A primeira delas pode ser encontrada no trabalho de Goldberg, Yunes e Freitas (2005). Os autores esclarecem que a comunicação gráfica por meio de desenhos tem início na infância, mas a maioria das pessoas tem seu processo de desenvolvimento gráfico interrompido em alguma etapa fundamental: “Se todos os indivíduos continuassem o processo de desenvolvimento gráfico, passando por todas as etapas, com certeza saberiam se expressar a partir de manifestações artísticas” (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005, p. 101). Essa interrupção acaba gerando, entre crianças mais velhas, adolescentes e adultos, uma ideia muito comum de que não sabem ou não conseguem desenhar. Tal processo faz com que esses sujeitos tornem-se resistentes quando solicitados a tentar se expressar por meio de desenhos. A segunda questão pode ser estar ligada a um fator cultural do Ocidente. Haney, Russel e Bebell (2004) explicam que, em alguns países como China e Japão, os desenhos são vistos como uma habilidade valorizada e mantida para todas as idades, muito diferente do que acontece, por exemplo, nos Estados Unidos. Wilson e Wilson (1977, *apud* HANEY; RUSSEL; BEBELL, 2004) explicam que, geralmente, a expressão oral e escrita dos adultos é considerada uma vantagem sobre as crianças, mas

poucos adultos nas sociedades ocidentais conseguem desenvolver um vocabulário visual e habilidades de desenhar para além do nível da escola básica, provavelmente porque, nessa sociedade, os desenhos não são tão valorizados quanto a leitura e a escrita. Assim, acreditamos que essas duas questões possam estar ligadas à lacuna existente na literatura sobre os trabalhos desenvolvidos com crianças maiores, adolescentes e adultos utilizando desenhos. Muitos autores desconhecem a possibilidade de usar desenhos em faixas etárias diferentes da infantil.

Entretanto, destacamos que os desenhos também podem ser um importante instrumento de investigação com indivíduos adultos. Haney, Russel e Bebell (2004) apresentam alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas por meio de desenhos com adultos. Siegel (1986) trabalhou com desenhos de adultos com câncer em estágio terminal; Golomb (1992) revisou desenhos de adolescentes vítimas do holocausto e Branfman (1972) compilou e analisou desenhos de adultos que foram vítimas do bombardeio de vilas em Laos durante a Segunda Guerra da Indochina. Os autores explicam que, em todos esses estudos, os desenhos tiveram um incrível poder de documentar a realidade retratada, expressando a visão e os sentimentos dos sujeitos envolvidos. No entanto, os desenhos ainda são uma ferramenta de pesquisa pouco utilizada, tanto na pesquisa com adultos e adolescentes, quanto na área educacional. Nosso trabalho contribui, dessa forma, para suprir esta lacuna, uma vez que analisa desenhos elaborados por adultos em um contexto educacional.

3.2 O uso de desenhos na Educação

Nesta seção apresentaremos uma visão geral sobre a utilização de desenhos na Educação. O artigo *Drawing on Education: using drawings to document schooling and support change* (HANEY; RUSSEL; BEBELL, 2004) é uma importante revisão da literatura internacional sobre o uso de desenhos na Educação. Discutimos, a seguir, os principais pontos propostos pelos autores nesse artigo.

Os autores apresentam diversas possibilidades de utilização dos desenhos na Educação. Dentre os principais usos, destacamos:

1) *Auxiliar os professores a refletirem sobre o ensino*: durante o desenvolvimento das pesquisas com desenhos em escolas, os autores observaram que os desenhos eram importantes ferramentas para levar os professores a refletirem e proporem melhorias em seu trabalho em sala de aula. Eles perceberam que, quando os professores eram reunidos para analisar os desenhos elaborados pelos alunos, sua preocupação voltava-se para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a reflexão sobre as estratégias de ensino (ou a falta delas) utilizadas nas aulas (HANEY; RUSSEL; BEBELL, 2004).

2) *Auxiliar os diretores escolares a melhorar o acompanhamento dos alunos bem como seu próprio trabalho*. Dentre os relatos dos diretores das escolas que participaram dos trabalhos desenvolvidos pelos autores dois merecem destaque. O primeiro é de um diretor que afirmou que os desenhos tinham sido uma ferramenta especialmente útil que permitiu à equipe pedagógica da escola apreender os sentimentos de alunos com deficiência de aprendizagem. Antes do trabalho com desenhos, os respectivos alunos apresentavam grande dificuldade de comunicação e de expressão. O outro é de uma diretora que relatou ter aprendido a solicitar aos estudantes de sua escola que desenhassem uma figura de seu diretor, trabalhando como uma forma de autoavaliação profissional.

3) *Promoção de uma leitura reflexiva acerca dos processos de aprendizagem*: Lifford *et al.* (2000) perceberam que, além de oferecer uma grande percepção sobre o desenvolvimento da leitura dos estudantes, os desenhos ajudavam os próprios estudantes a entenderem, de maneira mais concreta, seu raciocínio durante a leitura. Outro exemplo diz respeito a um grupo de professores de Matemática de escolas públicas de Massachussets (Estados Unidos) que relatou fazer uso de desenhos elaborados pelos alunos para realizar estudos sobre a aprendizagem de Matemática por esses alunos (HANEY; RUSSEL; BEBELL, 2004).

Os autores também nos indicam diversas estratégias metodológicas para o trabalho com desenhos na Educação. Dentre as principais estratégias, destacam quatro métodos que podem ser utilizados para codificar desenhos: Codificação Analítica Emergente (*Emergent Analytic Coding*); Codificação por Traço (*Trait Coding*); Codificação Holística (*Holistic Coding*) e Revisão Holística (*Holistic Review*). A Codificação Analítica Emergente é um método utilizado para desenvolver uma lista de

categorias a partir das características dos próprios desenhos. Já no método de Codificação por Traço, os desenhos são avaliados no que diz respeito à representação de um traço particular. Na Codificação Holística, os desenhos são codificados com base em uma decisão sobre seus aspectos globais ou holísticos. Por sua vez, na Revisão Holística são formados grupos de professores para revisar os desenhos e identificar padrões que poderiam ser perdidos caso essa revisão fosse realizada por um avaliador externo ao contexto da sala de aula.

Os autores ainda chamam atenção para a necessidade de testar a confiabilidade no uso de desenhos para fazer inferências sobre aspectos da Educação. Assim, eles recomendam o uso de um dos seguintes métodos: correlação entre avaliadores, porcentagem de acordo e coeficiente kappa de Cohen (k). A correlação entre avaliadores diz respeito à associação existente entre as avaliações do mesmo conjunto de desenhos realizadas por dois avaliadores diferentes. A porcentagem de concordância diz respeito à porcentagem de casos em que dois avaliadores independentes concordam em suas avaliações de conjuntos de desenhos. Já o kappa de Cohen é a proporção de classificações consistentes, além daquelas esperadas ao acaso (HANEY; RUSSEL; BEBELL, 2004).

3.3 Estudos sobre as concepções de avaliação de estudantes utilizando desenhos

Nesta seção, apresentaremos trabalhos nos quais desenhos foram utilizados para documentar dados educacionais. Mais especificamente, discutiremos pesquisas que investigaram concepções de avaliação de estudantes por meio de desenhos (mesmo método proposto na presente pesquisa).

A eficácia dos desenhos para obter os pensamentos, sentimentos, percepções e compreensões dos alunos sobre a avaliação já foi demonstrada e teve sua importância ressaltada em pesquisas recentes a respeito dessa temática (BROWN; WANG, 2011; CLAREBOUT *et al.* 2010; HANEY; RUSSEL; BEBELL, 2004; HARRIS; BROWN; HARNETT, 2009; WHEELOCK; BEBELL; HANEY, 2000). Harris, Harnett e Brown (2009) relataram, em seu trabalho, que os desenhos dos alunos refletiram fortes

respostas emocionais à avaliação. Enquanto na escola primária e intermediária essas respostas eram mais propensas a serem positivas, no Ensino Médio, elas eram negativas para a maioria dos alunos. Os autores também explicam que o método de desenho oferece aos participantes a liberdade de contribuírem com base em sua experiência individual com relação a um fenômeno. Em um trabalho mais recente, Harris, Harnett e Brown (2012) destacaram a validade e a funcionalidade do uso dos desenhos em pesquisas que investigam as concepções dos estudantes sobre *o feedback*. Por meio dos desenhos dos alunos, eles chegaram à conclusão que os sujeitos da pesquisa reconheciam e aceitavam o *feedback* percebendo nele uma possibilidade de melhoria da aprendizagem. Sobre o uso de desenhos para investigar concepções de avaliação, Wheelock, Bebell e Haney (2000) analisaram desenhos a respeito das experiências de avaliação de estudantes de três séries diferentes e perceberam que os estudantes mais velhos assumiam posturas mais negativas com relação à avaliação quando comparados aos estudantes mais jovens. Isso acontecia devido ao aumento da conscientização das implicações pessoais que seus resultados nas avaliações poderiam causar (monitoramento, retenção, graduação). Brown e Wang (2011) ressaltaram que informações valiosas podem ser obtidas por meio do uso de desenhos na pesquisa educacional. Para eles, enquanto o uso de questionários requer fortes suposições teóricas sobre hipóteses prováveis e entrevistas podem sofrer os efeitos da presença do entrevistador, os desenhos podem ser elaborados de maneira mais independente. Por meio deles, os alunos podem expressar sua individualidade livres da pressão da presença do entrevistador ou de membros de um grupo. Portanto, os desenhos são um método importante para documentar fenômenos educacionais (no nosso caso, a avaliação).

Neste sentido, apresentaremos, primeiro, pesquisas internacionais que investigaram concepções de avaliação de estudantes do Ensino Superior por meio de desenhos. McKillop (2006), por exemplo, estudou as representações visuais como um método para a compreensão das experiências de avaliação de alunos dos cursos de Arte e Design. Ele partiu do pressuposto de que as representações visuais podem proporcionar mais conhecimento sobre as experiências dos alunos. Participaram do trabalho 86 alunos de graduação e de pós-graduação dos referidos cursos. Eles foram convidados a representarem a avaliação visualmente ou expressarem a forma como se sentiam em relação a ela. Para analisar os desenhos, o autor utilizou a abordagem da

Teoria Fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1967) por meio da qual os desenhos são agrupados de acordo com características semelhantes e depois por categorias, sendo que, durante a análise, aparecem ligações entre as categorias. As categorias emergentes foram: processo de avaliação, conteúdo emocional, metáfora/comparação. Dentro da categoria processo de avaliação, foram agrupados desenhos contendo as seguintes representações: fileiras de mesas organizadas para o dia do exame; um estudante sentado em uma mesa; uma obra de arte sendo julgada; notas; pontos de interrogação e relógios, evidenciando que a avaliação é pensada como um processo somativo formal. A injustiça, a falta de transparência do processo e a noção de que quem é avaliado é o indivíduo, e não o trabalho, também foram agrupadas nessa categoria. Na categoria conteúdo emocional, o autor agrupou desenhos com conteúdo emocional positivo e negativo, sendo que o último prevaleceu nos desenhos. Foram agrupadas, aqui, as representações de: situações de perigo; estudantes pendurados em forcas; a avaliação com um processo desconfortável e doloroso; situações de exposição do estudante a constrangimentos; dentre outros. Nessa categoria também foram agrupadas imagens classificadas como extremas e preocupantes, tais como imagens da morte; de alunos usando explosivos em suas roupas; imagens do diabo e de alunos portando facas e explosivos. Na categoria metáfora/comparação, o autor agrupou imagens que expressavam a sensação dos alunos de estarem sendo medidos; a sensação de serem muito pequenos; uma foca equilibrando uma bola; um rato em labirinto e o peso do mundo sobre as costas do aluno. Ele conclui afirmando que o uso de representações visuais proporcionou outro método de compreensão da visão dos alunos sobre a avaliação. Apesar da dificuldade na interpretação dos dados dos desenhos, o autor acredita que, por meio deles, é possível experimentar indiretamente o que os alunos realmente sentem e se aproximar de sentimentos que seriam difíceis de serem expostos por meio de outros métodos.

Brown e Wang (2011) realizaram um estudo com o objetivo de identificar concepções de avaliação em desenhos de estudantes universitários de Hong Kong. Para isso, contaram com a participação de 26 estudantes de seis diferentes instituições de Ensino Superior. A técnica metodológica utilizada foi o grupo focal, no qual os alunos eram instruídos a desenharem o que a avaliação significava para eles a partir de seu entedimento pessoal e de experiências anteriores. Os desenhos eram apresentados e discutidos com os demais participantes do grupo, com o auxílio de um moderador. As

características dos desenhos dos estudantes foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Essa técnica foi usada para estabelecer as frequências de imagens que transmitiam significados sobre as concepções de avaliação nos desenhos. Os 26 desenhos permitiram aos pesquisadores identificar oito categorias: emoções positivas (atitudes e sentimentos positivos com relação à avaliação); emoções negativas (desconforto emocional causado pela avaliação, referência a sentimentos como medo e ansiedade); monitoramento (sensação de estar sendo vigiado ou controlado); competição (imagens relacionadas à competição e à persistência); caráter processual (elementos que se remetem à ideia de que a avaliação é um processo que acompanha os estudantes ao longo do tempo); correção (a avaliação é associada a elementos como notas, conceitos e correções elaborados pelo professor para as atividades avaliativas); imprecisão (dúvidas sobre a precisão ou sobre a justiça da avaliação) e opressão (pressão e sobrecarga da avaliação sobre o aluno). Dentre os principais resultados encontrados, destacamos que as imagens mais frequentes da avaliação foram desenhos de emoções negativas, monitoramento e competição. Para os autores, esse dado sugere que a avaliação foi predominantemente vista como um processo negativo que requer vigorosas respostas competitivas. Por meio dos desenhos, os estudantes mostraram: forte consciência em estimar o papel de controle que a avaliação presta ou tem prestado em suas vidas; desenhos de competições (tal como corridas e touradas); opressão devido às consequências das avaliações; dentre outras representações.

Janahi (2013) comparou as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior de Bahrein e da Nova Zelândia. Segundo a pesquisadora, as atitudes e crenças desses alunos com relação à avaliação são culturalmente específicas para os povos árabes e diferentes daquelas dos estudantes de outras regiões. Essa foi a primeira pesquisa que investigou concepções de avaliação de alunos árabes. Participaram da pesquisa 24 estudantes dos cursos de Letras e Humanidades de três universidades diferentes: duas no Bahrein e uma na Nova Zelândia. Os alunos foram divididos em quatro grupos focais, com seis participantes em cada um. Nos grupos focais, eles foram solicitados a desenharem suas concepções de avaliação. Em seguida, eles explicaram o que haviam desenhado para o restante do grupo e discutiram o significado de seus desenhos. A autora utilizou a análise de conteúdo para identificar como a frequência de imagens e de palavras dentro dos desenhos poderia traduzir as concepções de avaliação de estudantes. Ela também utilizou a Codificação Analítica Emergente para identificar

padrões em conjuntos de desenhos. As características dos desenhos foram agregadas em categorias com base na similaridade do seu significado. Ao final da análise, sete categorias foram criadas: metáforas afetivas e outros símbolos; ambiente físico; representações humanas; tipo de avaliação; natureza da avaliação; avaliação de resultados e técnicas de estudo. As discussões dos grupos focais foram analisadas utilizando a análise temática e cinco temas principais emergiram: a avaliação é negativa e irrelevante; a avaliação melhora a aprendizagem; a avaliação torna os alunos responsáveis; diferenças de gênero (em relação às pressões diante das quais os alunos são submetidos) e a avaliação torna os institutos educacionais responsáveis. Dentre os principais resultados, a autora destaca que a análise dos desenhos e das discussões em grupos focais mostrou que as respostas dos estudantes universitários do Bahrein às práticas de avaliação foram predominantemente negativas e centradas nas avaliações escritas. Esses resultados foram amplamente consistentes com as práticas de avaliação deste país, onde as avaliações são baseadas em provas escritas, são usadas extensivamente com muitas consequências de alto impacto e há uma grande pressão para que os alunos reproduzam o conteúdo trabalhado em aula.

Quanto à literatura nacional, realizamos uma ampla busca de trabalhos na área educacional nos seguintes bancos de dados brasileiros: Scielo, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, Periódicos da CAPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). Para isso, selecionamos alguns descritores e fizemos combinações dos mesmos. Os descritores utilizados foram: “concepções avaliação desenhos educação”, “concepções avaliação desenhos”, “avaliação desenhos, desenhos educação, desenhos psicologia e representações gráficas”. Encontramos nove artigos relacionados ao uso de desenhos na Educação. No entanto, nenhum deles abordava diretamente concepções de avaliação de estudantes. Os trabalhos encontrados foram: Comerlato (2005); Filho (2009); Filho *et al.* (2010); Fukuda, Garcia e Amparo (2012); Goldberg, Yunes e Freitas (2005); Peres (1993); Pieri (2002); Saravali *et al.* (2012); e Schwarz, Sevegnani e André (2007).

4 MÉTODO

4.1 Caracterização da amostra

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para analisar a amostra de desenhos e inferir, a partir deles, as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior. Para isso, utilizamos dados coletados na pesquisa de Matos (2010).³ Participaram da pesquisa estudantes do Ensino Superior ($N = 756$; 216 homens e 540 mulheres) de duas Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, uma universidade federal ($N = 297$) e um centro universitário privado ($N = 459$). Os estudantes responderam a uma versão brasileira, adaptada por Matos (2010), do questionário *Students' Conceptions of Assessment – Version VI (SCoA-VI)* (BROWN, 2006) desenvolvido na Nova Zelândia. Esse questionário permite avaliar as concepções dos alunos sobre a avaliação (APÊNDICE A). Em seu trabalho, Matos (2010) também solicitou aos alunos que elaborassem desenhos para responderem a outras duas tarefas. Tais tarefas foram pensadas para inferir as concepções dos alunos sobre aspectos educacionais como a avaliação, o processo de ensino e aprendizagem e o currículo. Em uma delas, foi solicitado que os alunos elaborassem um desenho estruturado e na outra um desenho livre. Nesta pesquisa, analisamos a tarefa de desenho livre, na qual os estudantes seguiram a seguinte instrução: *Desenhe uma figura sobre a avaliação. Essa figura pode ser sobre o que você pensa sobre a avaliação e como ela faz você se sentir. Escreva abaixo uma explicação sobre o seu desenho* (APÊNDICE B). Destacamos que, apesar de Matos (2010) ter aplicado três tarefas, ele analisou apenas as respostas do questionário, portanto, a análise dos desenhos que fazemos na presente pesquisa é inédita.

O conjunto inicial de dados coletados por Matos (2010) continha 756 respostas para cada uma das três tarefas solicitadas aos alunos (questionário, desenho livre e desenho estruturado). Porém, as tarefas haviam sido coletadas separadamente e não havia uma identificação que permitisse relacionar o questionário respondido pelo aluno

³ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e seguiu todas as normas e diretrizes das pesquisas envolvendo seres humanos. Número do processo no Comitê de Ética da UFMG: 163-05.

aos desenhos elaborados por ele. Na tentativa de encontrar uma forma de associar o aluno às três tarefas, utilizamos um recurso do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). O procedimento utilizado foi a identificação de casos duplicados e únicos a partir das informações que cada estudante preenchia nas tarefas (sexo, idade, curso, período, universidade). Dessa forma, encontramos 262 casos únicos, o que nos permitiu relacionar o questionário respondido pelo aluno ao desenho elaborado por ele.

No entanto, analisar 262 desenhos não seria possível para um trabalho de mestrado devido aos prazos impostos para a conclusão da pesquisa. Por isso, decidimos trabalhar com uma amostra e, neste sentido, ao invés de selecionar aleatoriamente os sujeitos, utilizamos a técnica de análise de agrupamentos (*cluster analysis*) com a finalidade de identificar padrões de respostas diferentes dos sujeitos ao questionário. Ou seja, adotamos a resposta ao questionário como um critério de seleção do desenho. Isso nos permitiu realizar uma triangulação dos dados, verificando, inclusive, se os padrões de resposta ao questionário se mantinham na tarefa do desenho livre.

A análise de agrupamentos pode ser definida como “um grupo de técnicas multivariadas cuja finalidade primária é agregar objetos com base nas características que eles possuem” (HAIR *et al.*, 2005, p. 384). Sobre a forma como a classificação de objetos é realizada nessa análise, os autores explicam:

A análise de agrupamentos classifica objetos de modo que cada objeto é muito semelhante aos outros no agrupamento em relação a algum critério de seleção predeterminado. Os agrupamentos resultantes de objetos devem então exibir determinada homogeneidade interna (dentro dos agrupamentos) e elevada heterogeneidade externa (entre agrupamentos). Assim, se a classificação for bem sucedida, os objetos dentro dos agrupamentos estarão próximos quando representados graficamente e diferentes agrupamentos estarão distantes (HAIR *et al.*, 2005, p. 384).

Dessa forma, uma questão crucial na análise de agrupamentos é a escolha do critério a partir do qual os objetos serão classificados. O critério que escolhemos foi a média das respostas nas escalas do questionário *Students' Conceptions of Assessment – Version VI* (SCoA-VI) (BROWN, 2006). A versão adaptada por Matos (2010) possui 32 itens distribuídos em oito escalas (APÊNDICE C).

Após diversas análises, a solução com três agrupamentos mostrou-se a mais adequada. A Tabela 1 apresenta o número de casos em cada agrupamento.

TABELA 1 - Numero de casos por agrupamento

Agrupamento	Número de casos
1	65
2	77
3	120
Total	262

Fonte: Autora.

Já a Tabela 2 indica os valores médios finais dos agrupamentos (*final cluster centers*).

TABELA 2 - Valores médios finais dos agrupamentos

Escalas	Agrupamento		
	1	2	3
Melhora (aluno)	5,08	3,18	4,47
Melhora (professor)	4,48	2,21	3,17
Emoção (aluno)	4,47	1,83	2,79
Emoção (sala)	3,53	2,03	2,60
Irrelevante (ruim)	2,83	3,47	3,05
Irrelevante (ignorar)	1,78	2,82	2,23
Responsabilização (aluno)	4,25	1,74	2,79
Responsabilização (escola)	4,47	1,95	3,09
<i>Interpretação do agrupamento</i>	Positivo sobre todas as funções, mas contra a irrelevância (alto).	Contra a avaliação (baixo).	Positivo fraco, porém mais negativo (médio).

Fonte: Autora.

Como indicado na Tabela 2, a partir da média das respostas nas escalas do questionário, encontramos três agrupamentos. Destacamos, ainda, que o questionário possuía a seguinte escala Likert: 1 = discordo fortemente; 2 = discordo na maior parte; 3 = concordo ligeiramente; 4 = concordo moderadamente; 5 = concordo na maior parte; 6 = concordo totalmente.

= concordo fortemente. Portanto, quanto maior o valor da média, maior a concordância com a concepção (escala).

No agrupamento 1, o padrão de respostas dos sujeitos evidenciou uma postura positiva com relação a todas as concepções da avaliação, com exceção da concepção de irrelevância. No agrupamento 2, as respostas indicaram um posicionamento contra a avaliação, pois a maior média observada nesse caso diz respeito a concepção de irrelevância. Já o agrupamento 3 apresentou respostas mistas, nas quais percebemos um padrão positivo fraco, porém mais negativo.

A partir da análise de agrupamento, decidimos adotar, como critério, que cada agrupamento fosse igualmente representado. Por isso, optamos por selecionar 34 sujeitos de cada um dos agrupamentos, o que nos permitiu chegar à amostra final da presente pesquisa, com 102 sujeitos. Para cada um desses sujeitos, localizamos os respectivos questionários e desenhos. Ainda com relação à amostra da presente pesquisa, todos os estudantes são do Ensino Superior ($N = 102$; 47 homens e 55 mulheres; idade $M = 28,9$ anos; $DP = 7.99$) de duas IES de Minas Gerais: uma universidade federal ($N = 26$) e um centro universitário privado ($N = 76$). Dezesesseis cursos fizeram parte da amostra, incluindo alguns de graduação tecnológica: Administração de Empresas, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior, Engenharia Civil, Farmácia, Física, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Medicina Veterinária, Pedagogia, Processos Gerenciais, Psicologia e Serviço Social. A distribuição dos alunos por agrupamento em cada curso de graduação encontra-se na Tabela 3. Tentamos obter a maior heterogeneidade possível investigando cursos de todas as áreas (Humanas, Exatas e Biológicas).

TABELA 3 - Número de casos por agrupamento em cada curso de graduação

		Agrupamento			Total
		1	2	3	
Curso de graduação	Administração de Empresas	3	2	2	7
	Arquitetura	2	2	2	6
	Ciências Biológicas	1	3	2	6
	Ciências Contábeis	2	1	2	5
	Ciências Econômicas	1	1	1	3
	Comércio Exterior	1	2	2	5
	Engenharia Civil	3	2	2	7
	Farmácia	2	2	2	6
	Física	1	2	2	5
	Gestão Comercial	2	1	2	5
	Gestão de Recursos Humanos	2	1	2	5
	Medicina Veterinária	0	2	2	4
	Pedagogia	5	4	3	12
	Processos Gerenciais	4	2	2	8
	Psicologia	2	4	4	10
Serviço Social	3	3	2	8	
Total		34	34	34	102

Fonte: Autora

4.2 Análise dos desenhos

Nos desenhos que utilizamos, a instrução solicitava que os alunos desenhassem e escrevessem uma explicação referente ao desenho. Assim, o texto e o desenho são partes indissociáveis da tarefa realizada. Para analisá-los, utilizamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo para texto e imagem. Nós adotamos as mesmas categorias utilizadas por Brown e Wang (2011) para investigar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior de Hong Kong. Os autores registraram todos os elementos visuais e textuais presentes nos desenhos, assim como a

frequência na qual eles foram observados. Em seguida, agruparam esses elementos de maneira conceitual e criaram oito categorias. Quando analisamos os desenhos da nossa amostra, percebemos que eles poderiam ser agrupados nessas mesmas categorias. Assim, classificamos nossos desenhos nas seguintes categorias, elaboradas por Brown e Wang (2011): emoções negativas (efeito negativo ligado a uma expressão de desconforto emocional causado pela avaliação); monitoramento (o estudante expressa sentir-se vigiado ou controlado pela avaliação); competição (imagens que associam a avaliação com situações de competição e superação); caráter processual (elementos que remetem à ideia de que a avaliação é um processo que acompanha o estudante ao longo da vida ou por determinados períodos); emoções positivas (sentimentos e atitudes positivas com relação à avaliação); correção (o estudante associa a avaliação a elementos como notas, conceitos e correções); imprecisão (os estudantes levantam dúvidas sobre a precisão ou justiça da avaliação, se a avaliação reflete realmente o aprendizado do aluno); opressão (ideia de pressão e sobrecarga que a avaliação pode gerar nos alunos) (BROWN; WANG, 2011) (APÊNDICE D). Além de utilizar estas categorias, também criamos uma categoria nova que denominamos “definição de avaliação”. Nela, o estudante expressa uma definição de avaliação, sendo que a necessidade de criar tal categoria surgiu quando percebemos que, no trabalho de Brown e Wang (2011), não havia uma categoria na qual fosse possível agrupar desenhos com tais características. Ainda que tenha sido pouco frequente, tendo sido encontrada em apenas cinco desenhos, essa foi, então, a única categoria exclusiva dos desenhos brasileiros. No total, utilizamos, portanto, nove categorias de análise.

4.3 Concordância entre juízes

Para verificar a confiabilidade do resultado das classificações dos desenhos em categorias, adotamos o cálculo da concordância entre juízes como estratégia de verificação. O termo juiz é utilizado como sinônimo de “avaliador”, sendo necessário que exista certo grau de concordância entre esses juízes para garantir que os resultados da avaliação realizada por eles sejam confiáveis (MATOS, 2013). Nessa pesquisa, dois juízes trabalharam de maneira independente, analisando cada um dos desenhos. A partir

da tarefa que explicamos anteriormente (APÊNDICE B), usamos o próprio desenho e a explicação elaborada pelo estudante sobre o desenho para classificá-lo em uma (ou mais) categorias de análise. Dessa forma, um mesmo desenho poderia ser classificado em até nove categorias.

O método que adotamos para calcular a concordância entre juízes foi o coeficiente kappa de Cohen (*Cohen's kappa coefficient*) (COHEN, 1960 *apud* MATOS, 2013). Este é o método mais empregado quando as variáveis são nominais (FONSECA; SILVA; SILVA, 2007). Haney, Russell e Bebell (2004) chamam a atenção para a necessidade de se levar em conta a probabilidade do acaso, por isso, recomendam o uso do coeficiente Kappa, que pode ser interpretado como a proporção de classificações consistentes além daquelas esperadas ao acaso. O Kappa varia entre 0 e 1, podendo ser interpretado como: $K < 0,4$ = pobre; $0,4 \leq K < 0,75$ = satisfatório a bom; $k \geq 0,75$ = excelente (FLEISS, 1981 *apud* MATOS, 2013). No entanto, segundo Matos (2013), não existe um consenso estabelecido na literatura. Altman (1991, *apud* MATOS, 2013), por exemplo, indica uma concordância alta a partir de 0,80.

4.4 Triangulação dos dados

Como utilizamos mais de um instrumento de coleta de dados, decidimos fazer uma triangulação destes dados. Neste sentido, relacionamos os resultados dos desenhos aos resultados do questionário por meio de correlação para verificar como se dava a associação entre estes instrumentos. Segundo Field (2009), se estivermos interessados em verificar se duas variáveis estão relacionadas, precisamos observar se as mudanças em uma variável correspondem a mudanças similares na outra variável.

A covariância é uma boa maneira de avaliar se duas variáveis estão relacionadas entre si. Uma covariância positiva indica que, quando uma variável se desvia da média, a outra variável se desvia na mesma direção. Por outro lado, uma covariância negativa indica que, enquanto uma variável se desvia da média (aumenta, por exemplo), a outra se desvia da média na direção oposta (por exemplo, diminui) (FIELD, 2009). O problema do uso da covariância é que ela não é uma medida padronizada, pois depende das escalas utilizadas para a medida e isso impede que ela seja utilizada para fazer

comparações objetivas. Field (2009, p. 129) explica que a padronização da covariância resultou na criação do coeficiente de correlação, para o qual os valores encontrados deverão estar entre -1 e $+1$:

Um coeficiente de $+1$ indica que as duas variáveis são perfeitamente correlacionadas de forma positiva, assim enquanto uma variável aumenta a outra aumenta proporcionalmente. Inversamente um coeficiente -1 indica um relacionamento negativo perfeito: se uma variável aumenta, a outra diminuiu por um valor proporcional. Um coeficiente 0 indica ausência de relacionamento linear, isto é, se uma variável muda, a outra permanece praticamente igual.

De acordo com Hair *et al.* (2005), muitos métodos estatísticos baseiam-se na utilização da correlação entre os dados para estimar seus resultados. A correlação mais conhecida é a de Pearson. Entretanto, não a utilizamos neste trabalho, uma vez que ela requer que ambas as variáveis tenham um nível de medida quantitativo. No nosso caso, os desenhos foram classificados em variáveis categóricas binárias, pois, para cada desenho, tínhamos duas opções de resposta: presença ou ausência da categoria. No caso das escalas do questionário, tínhamos uma medida quantitativa (média das repostas na escala). Neste sentido, os tipos de correlação que usamos foram: a) correlação tetracórica: ambas as variáveis são medidas binárias; b) correlação bisserial: uma variável métrica é associada a uma medida binária (HAIR *et al.*, 2005). Portanto, para correlacionar as categorias dos desenhos entre si, utilizamos a correlação tetracórica. Já para investigar a associação entre os desenhos e os questionários usamos a correlação bisserial. Para isso, selecionamos os dados nos quais as grandes concepções de avaliação (melhora, emoção, irrelevância e responsabilização) se associavam significativamente (p valor menor do 0,05) às categorias dos desenhos.

5 RESULTADOS

5.1 Concordância entre juízes

Como destacamos anteriormente, calculamos a concordância entre juízes para verificar a confiabilidade das classificações dos desenhos em categorias. Na Tabela 4 apresentamos os resultados da concordância entre juízes por meio do cálculo do coeficiente kappa de Cohen-K.

Tabela 4 - Valores do cálculo do coeficiente kappa de Cohen-K

Categoria	Valor do kappa
Emoções negativas	0,881
Imprecisão	0,948
Emoções positivas	0,834
Caráter processual	0,889
Monitoramento	0,847
Opressão	1
Correção	0,852
Competição	1

Fonte: Autora

Adotamos os valores estabelecidos por Fleiss (1981, *apud* MATOS, 2013) que define: $K < 0,4$ = pobre; $0,4 \leq K < 0,75$ = satisfatório a bom; $k \geq 0,75$ = excelente. Sendo assim, em todas as categorias, o valor da concordância pode ser considerado excelente. Isso nos leva a concluir que existe confiabilidade nas classificações do conjunto de desenhos realizadas por dois avaliadores diferentes. Após verificar que a concordância entre juízes foi satisfatória para todas as categorias, os dois pesquisadores discutiram e entraram em um acordo sobre a versão final da codificação dos desenhos (nos casos em que não houve concordância). A criação da categoria “definição de avaliação” só surgiu nesse momento, porque percebemos que alguns desenhos com características em comum não haviam sido classificados nas categorias de Brown e

Wang (2011). Uma vez que essa categoria foi criada após o cálculo da concordância entre juízes, não houve cálculo do coeficiente kappa de Cohen para ela.

5.2 Categorias dos desenhos

A seguir, apresentamos uma descrição de cada uma das nove categorias, incluindo alguns exemplos de desenhos. Essa descrição ilustra claramente como, na tarefa do desenho, imagem e texto foram considerados simultaneamente.

a) Emoções negativas

Nesta categoria foram classificados 47 desenhos. Os elementos visuais indicativos de emoções negativas incluíram: bocas para baixo; olhos chorando; expressões de tristeza; nervosismo; medo; susto; bichos de sete cabeças; mãos suando; dentre outros. Já os elementos textuais incluíram expressões do tipo “a avaliação é um bicho de sete cabeças”, “a avaliação me estressa e quando vou mal fico muito nervosa e decepcionada”, “a avaliação me assusta” etc. Selecionamos dois desenhos nos quais essa categoria foi observada para ilustrar a presença de emoções negativas nos desenhos dos estudantes (Figuras 1 e 2). Na Figura 1 o estudante desenhou uma mão pingando suor perante uma avaliação e também desenhou vários pontos de interrogação. Na explicação ele pontuou: “A avaliação em si não gera medo, o que gera ansiedade é não saber o que está sendo cobrado nela, se vou estar preparado o suficiente ou não para fazê-la. O medo do desconhecido é o que faz a avaliação virar um bicho de sete cabeças”. Já na Figura 2 observamos um menino com os cabelos arrepiados, as mãos suando, lágrimas no rosto e um balão de pensamento com uma imagem que faz referência a uma avaliação escrita. Na explicação a estudante disse: “A avaliação é um mal necessário, uma prisão. Ela me estressa e quando vou mal fico muito nervosa e decepcionada”.



Figura 1 - Desenho da categoria emoções negativas



Figura 2 - Desenho da categoria emoções negativas

b) Imprecisão

Vinte e oito desenhos foram identificados com imagens que levantaram dúvidas sobre a precisão e a justiça das avaliações e se elas realmente refletem o aprendizado do aluno. Nessas imagens, identificamos elementos visuais como pontos de interrogação e rostos confusos. As descrições incluíam expressões do tipo “as avaliações são obsoletas”, “não contribuem para o aprendizado”, “não são um instrumento eficaz” etc. As Figuras 3 e 4 ilustram essa categoria. Na Figura 3 temos um aluno com rosto triste sendo julgado. Também é possível observar a presença de símbolos relacionados ao direito e à justiça, tais como o martelo, uma balança e o próprio juiz. No texto, ele explicou: “Penso que, às vezes, a avaliação é um método injusto ou incompleto para verificar todo o problema ou o processo”. Já na Figura 4 temos um rosto com expressão de dúvida, olhar pensativo e olhos voltados para cima e em volta do rosto vários pontos de interrogação. Na explicação o aluno escreveu: “O rosto sugere um sujeito em dúvida: escrever/marcas o que eu penso me embasando no

que aprendi (nota-se que não há uma discordância vazia) ou reproduzir o que o avaliador pensa?”.



Figura 3 – Desenho da categoria imprecisão



Figura 4 – Desenho da categoria imprecisão

c) Emoções positivas

Em treze desenhos observamos símbolos como sorrisos, rostos com expressão de satisfação e alegria. Já nas explicações, encontramos textos como “a avaliação é uma oportunidade de crescimento e reflexão”; “a avaliação me deixa motivado”; “para mim a avaliação é divertida e me deixa feliz”. As Figuras 5 e 6 ilustram essa categoria. Na primeira, vemos um aluno sentado segurando um caderno e uma seta apontando para uma avaliação com uma nota 10 como resultado. Na explicação o aluno escreveu: “Quando um aluno gosta de um conteúdo, a avaliação serve como motivação para estudar e também como uma forma do aluno obter um retorno do seu aprendizado”. Já na segunda a aluna desenhou uma menina com rosto feliz e um balão de pensamento contendo vários símbolos (estrela, presente, cama, casa, árvore de natal, trabalho) e, ao explicar, escreveu: “Eu achei engraçado e divertido o método de avaliação. Ela é boa para podermos parar e refletir, o que está meio raro nesse fim de semestre”.

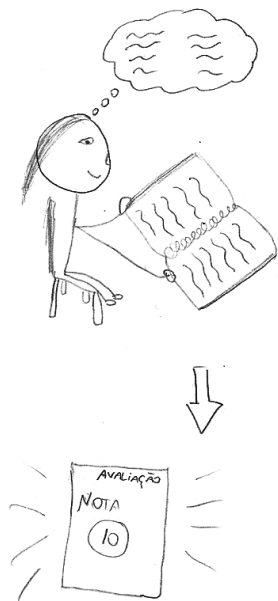


Figura 5 - Desenho da categoria emoções positivas



Figura 6 – Desenho da categoria emoções positivas

d) Caráter processual

Elementos visuais como estradas, escadas e caminhos são ilustrativos dessa categoria, na qual agrupamos doze desenhos caracterizados pela ideia de avaliação como um processo que acompanha os alunos ao longo da vida ou durante determinados períodos. Nas Figuras 7 e 8 temos dois exemplos dessa categoria. Na primeira, a avaliação foi representada como uma estrada cheia de pontos de parada. Sua autora explicou: “O desenho mostra uma avenida a ser percorrida, na qual, em vários pontos, é necessária a parada obrigatória para analisar o trecho percorrido e realizar melhoras à frente”. Na segunda, a avaliação foi representada como uma escada a ser subida pela aluna. Nele, a aluna definiu a avaliação como: “Uma oportunidade de crescimento, ela é a saída da ignorância, da escuridão para a claridade do conhecimento”.

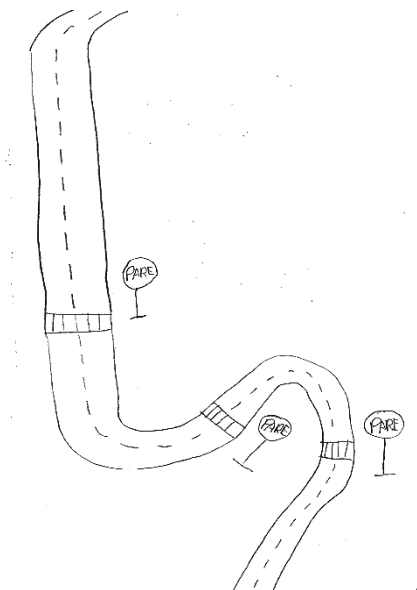


Figura 7 - Desenho da categoria caráter processual

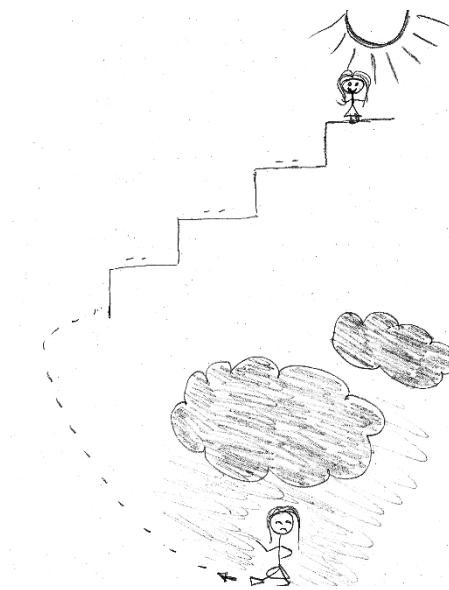


Figura 8 - Desenho da categoria caráter processual

e) Monitoramento

Os seis desenhos agrupados nessa categoria refletem uma ideia comum de vigilância e controle dos alunos pelos professores por meio das avaliações. Os elementos visuais característicos da categoria incluem: olhos vigilantes assistindo e monitorando o aluno e o professor de pé, vigiando a sala durante a avaliação. Nas Figuras 9 e 10 apresentamos exemplos dessa categoria. Na primeira, o estudante desenhou alunos muito nervosos, com expressão de medo no rosto fazendo uma prova, um professor de pé diante da turma e, sobre sua cabeça, a frase: “Estou de olho em vocês”. Ao explicar o desenho, ele destacou: “[...] os professores muitas vezes ficam parados em cima da gente na hora das provas, ficamos tensos e não conseguimos concluir nada”. Esse é um exemplo interessante também para ilustrar a presença de múltiplas categorias em um único desenho e a pluralidade de sentimentos envolvidos na representação mental dos alunos. Nele, é possível perceber medo, nervosismo, ansiedade, sensação de vigilância e uma perspectiva positiva com relação ao futuro. Já no segundo exemplo (Figura 10), o estudante desenhou um olho sobre a cabeça de uma

menina e explicou: “A avaliação parece que assume um caráter de vigilância, um olhar recriminado sobre seu aprendizado”.



Figura 2 - Desenho da categoria monitoramento



Figura 10 - Desenho da categoria monitoramento

f) Opressão

Seis desenhos refletiram a pressão e a sobrecarga que a avaliação gera nos alunos. Para ilustrar esses sentimentos, eles desenharam alunos com fardos sobre suas cabeças, setas pressionando os alunos e objetos que lembram situações de pressão. Nas Figuras 11 e 12 apresentamos dois exemplos que ilustram essa categoria. Na primeira, o aluno desenhou uma panela de pressão e escreveu: “Me sinto pressionado com a avaliação”. Já na segunda, o aluno desenhou um rosto assustado, com cabelos arrepiados e um objeto simbolizando um peso sobre a cabeça do sujeito. Para reforçar a ideia de pressão sobre o aluno, ele ainda desenhou uma seta apontando para baixo, indicando o peso sobre o mesmo.

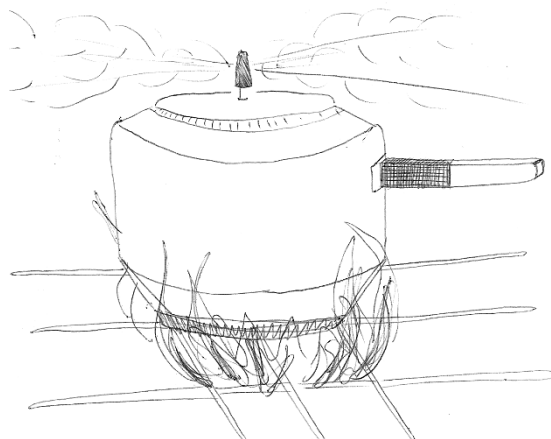


Figura 3 - Desenho da categoria opressão

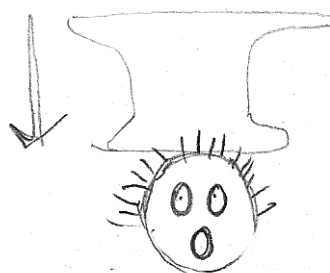


Figura 12 - Desenho da categoria opressão

g) Correção

Surpreendentemente, mesmo depois de vivenciar inúmeras situações de avaliação ao longo da trajetória escolar, apenas quatro alunos ilustraram a avaliação por meio de elementos como notas, conceitos e correções. No primeiro exemplo da Figura 13, o aluno desenhou um “x” para simbolizar um erro do aluno. Na explicação, ele escreveu: “O x representa o erro, o que não foi entendido, o que não foi absorvido. Através da avaliação e do erro revisamos nossos conceitos, nossas atitudes a fim de buscar uma nova chance com êxito”. Percebemos, nessa explicação, que a ideia de erro está associada a um posicionamento positivo do aluno para com a avaliação, que lhe permite fazer uma revisão. No segundo exemplo (Figura 14), temos uma situação oposta: o aluno desenhou uma lápide com as iniciais “R.I.P.” (do inglês, “descanse em paz”) e escreveu: “Ultimamente percebi que fico mais preocupado em fazer uma boa pontuação do que com o conteúdo avaliado”. Este exemplo ilustra claramente uma questão crucial na nossa análise da tarefa do desenho: considerar imagem e texto simultaneamente. Neste caso, o texto foi decisivo para o enquadramento na categoria “correção”. Vale ainda lembrar o que já pontuamos anteriormente: um mesmo desenho pode ser classificado em mais de uma categoria.

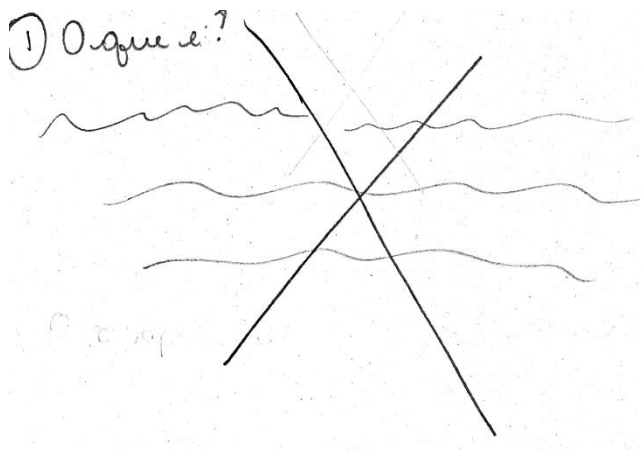


Figura 13 - Desenho da categoria correção



Figura 14 - Desenho da categoria correção

h) Definição de avaliação

Criamos essa categoria quando percebemos que cinco desenhos com características em comum não haviam sido classificados em nenhuma categoria que estabelecemos *a priori* (as categorias de Brown e Wang, 2011). Nesses desenhos, os alunos definiram o que a avaliação significava para eles. Nas Figuras 15 e 16, exemplificamos essa categoria. Na primeira, o aluno desenhou a imagem de uma pessoa em frente a um espelho, seguido da explicação: “A avaliação é uma autocrítica”. No segundo exemplo o aluno desenhou três imagens: uma representando o ensino, outra a avaliação e outra o próprio aluno e escreveu: “A avaliação é um *feedback* entre o ensino e eu”.

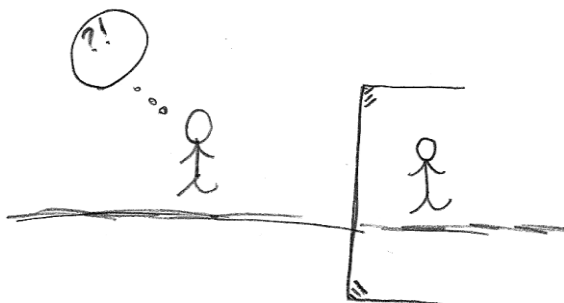


Figura 15 - Desenho da categoria definição de avaliação

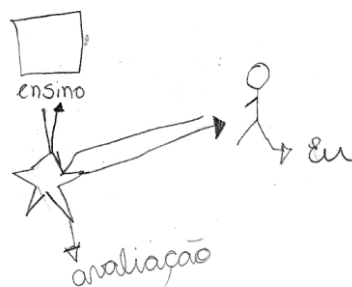


Figura 16 - Desenho da categoria definição de avaliação

i) Competição

Identificamos apenas dois desenhos nos quais os estudantes associaram a avaliação a situações de competição e persistência. Esses desenhos são apresentados nas Figuras 17 e 18, nas quais a avaliação foi comparada à prática de atividades físicas e às competições esportivas. Na primeira, o estudante desenhou um pódio com troféus e números indicando o primeiro, o segundo e o terceiro lugares. Na explicação, ele escreveu: “O tipo de avaliação que fomos ‘formatados’ é o tipo onde existe 1º, 2º e 3º lugar. Somos obrigados, em uma prática ‘Behaviorista’, a decorar práticas, procedimentos e depois somos rotulados, classificados segundo a mesma lógica. Em Ciências Exatas essa lógica (aparentemente funciona)”. Nota-se que o aluno associa a avaliação à competição sob um ponto de vista crítico e negativo, deixando clara sua insatisfação com a forma como essa prática vem sendo conduzida em sua área de formação. Na Figura 18, o aluno desenhou uma pista de atletismo e, na explicação, escreveu: “Considero a prática do estudo como uma atividade na qual alguns se preparam e terminam por disputar espaço na sociedade com outros em situação semelhante, distinguindo-se, obviamente, o acesso, as possibilidades e o potencial de cada um. Encaro uma situação de avaliação como uma barreira que deve ser superada em vários momentos da trajetória acadêmica”.

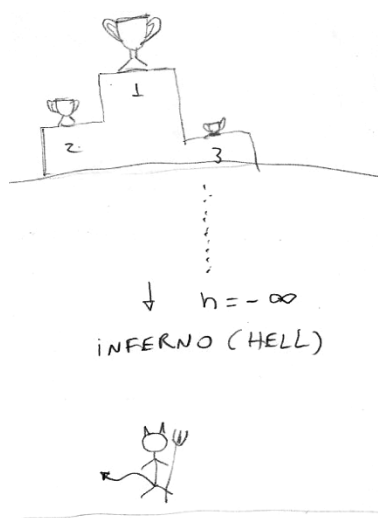


Figura 17 - Desenho da categoria competição

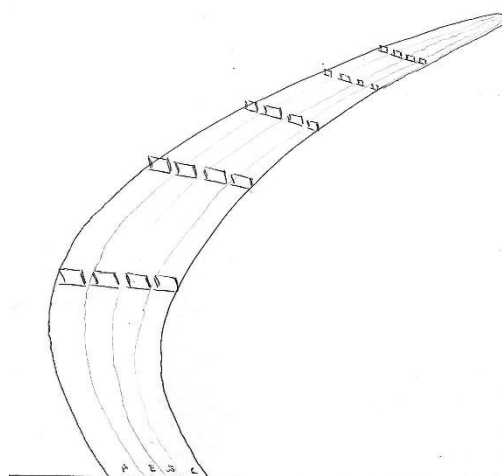


Figura 5 - Desenho da categoria competição

5.3 Análise das categorias e da relação entre desenhos e questionários

No que diz respeito às classificações dos desenhos, na Tabela 5 apresentamos a distribuição das categorias e também as distribuições das frequências dentro de cada grupo. A distribuição das categorias por grupos permitiu-nos realizar uma triangulação das informações que inferimos a partir dos desenhos com aquelas resultantes da análise do questionário *Students' Conceptions of Assessment – Version VI (SCoA-VI)* realizada por Matos (2010).

Tabela 5 - Frequência das categorias por agrupamento e frequência total

Categorias	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total
Emoções negativas	17	18	12	47
Imprecisão	7	11	10	28
Emoções positivas	4	4	5	13
Caráter processual	8	1	3	12
Monitoramento	1	2	3	6
Opressão	2	1	3	6
Definição de avaliação	3	2	0	5
Correção	2	2	0	4
Competição	0	0	2	2
Total	44	41	38	123

Fonte: Autora

Os 102 desenhos foram classificados em nove categorias por meio da análise descrita anteriormente (cada desenho poderia ser classificado em até nove categorias). Um total de 123 classificações foram realizadas. A categoria com menor frequência foi competição (2) e a de maior frequência foi emoções negativas (47). O número de categorias por desenho teve uma média de 1,2, variando entre 1 e 4 classificações. Nesse sentido, a maioria dos estudantes elaborou desenhos relativamente simples, com uma ou duas categorias dominantes. Apenas dezesseis alunos desenharam imagens que

foram classificadas em duas categorias ou mais, sendo: doze desenhos com duas categorias, três desenhos com três categorias e apenas um desenho com quatro categorias. Ou seja: este resultado indica uma representação mental pouco complexa dos estudantes sobre a avaliação (poucas categorias por desenho). Isso também ocorreu no trabalho de Brown e Wang (2011), no qual apenas dois entre os 26 estudantes desenharam imagens que foram classificadas em mais de duas categorias.

Quanto às emoções, trinta estudantes desenharam apenas emoções negativas, seis desenharam apenas emoções positivas e seis desenharam ambas as emoções. A seguir, analisamos de maneira detalhada a frequência total e as frequências de cada grupo. Considerando a frequência total, duas categorias apresentam valores bem maiores do que as outras (emoções negativas e imprecisão). Assim, tomando a amostra como um todo, os alunos pareceram conceber a avaliação principalmente como uma prática que gera um desconforto emocional (emoções negativas) e é considerada ineficiente, imprecisa e injusta. Secundariamente, os estudantes parecem conceber a avaliação ligada a emoções mais positivas, juntamente com seu caráter processual e de melhoria da aprendizagem (emoções positivas e caráter processual). O restante das categorias apresentou frequências menores.

No que diz respeito à distribuição das categorias por agrupamento, realizamos uma triangulação de dados com a intenção de investigar se os perfis de resposta de cada grupo se mantinham quando esses grupos expressavam-se por meio de diferentes instrumentos (questionários e desenhos).

O agrupamento 1 reuniu respostas caracterizadas por uma postura positiva dos sujeitos em relação a todas as concepções de avaliação presentes no questionário, exceto a concepção de irrelevância. Na Tabela 5, observamos que, nos desenhos desse agrupamento, as categorias mais frequentes foram emoções negativas (17), caráter processual (8) e imprecisão (7). Sendo assim, ao analisar os desenhos elaborados pelos sujeitos desse agrupamento, notamos que, de forma diferente dos questionários, a tendência em conceber a avaliação mais positivamente não se manteve. Nos questionários, a concepção predominante deste agrupamento foi a de melhora (Tabela 2). Já a visão predominante nos desenhos foi da avaliação como uma prática que gera um desconforto emocional (emoções negativas). Em segundo lugar, aparece uma concepção mista do caráter processual e de melhoria da aprendizagem juntamente com ineficiência, imprecisão e injustiça. Isso evidencia que os estudantes não seguiram a

mesma tendência de resposta ao se expressarem por meio de instrumentos diferentes.

O agrupamento 2 reuniu respostas com médias baixas para todas as concepções de avaliação presentes no questionário, sendo a concepção de irrelevância a de pontuação mais alta. Ou seja, os sujeitos apresentaram uma postura contrária à avaliação. No que diz respeito à análise dos desenhos desse agrupamento, podemos observar, na Tabela 5, que as categorias mais frequentes foram: emoções negativas (18) e imprecisão (11). As outras categorias tiveram frequências mais baixas. Percebemos, aqui, que os desenhos elaborados pelos sujeitos desse agrupamento mostraram uma forte tendência a conceber a avaliação como uma prática imprecisa que gera emoções negativas, seguindo a mesma tendência das respostas do questionário. Nesse caso, constatamos que os alunos mantiveram suas concepções mesmo quando solicitados a expressá-las por meio de diferentes instrumentos.

Por sua vez, o agrupamento 3, quando comparado aos outros dois agrupamentos, apresentou respostas intermediárias nas concepções do questionário. Na análise dos desenhos desse agrupamento, observamos, na Tabela 5, que as categorias mais frequentes foram: emoções negativas (12) e imprecisão (10). Nesse agrupamento, assim como no agrupamento 2, os alunos conceberam a avaliação como uma prática imprecisa que gera emoções negativas.

Portanto, de maneira geral, os agrupamentos seguiram um mesmo padrão de resposta da amostra considerada como um todo: avaliação como prática imprecisa que gera emoções negativas. Neste sentido, os agrupamentos não foram capazes de captar padrões de resposta muito diferentes da amostra total. Isso pode ser considerado congruente com a natureza dos instrumentos. O questionário pode ser considerado uma tarefa mais cognitiva, com instruções como: “Este questionário contém afirmações sobre experiências relativas à avaliação. Para respondê-lo, leve em consideração as suas experiências de avaliação no Ensino Superior de um modo geral. Pense sobre a melhor maneira na qual cada afirmação descreve o que a avaliação é para você.” Já a tarefa do desenho pode ser considerada mais afetiva, devido à natureza da sua instrução e ao direcionamento para responder a tarefa: “Desenhe uma figura sobre a avaliação. Essa figura pode ser sobre o que você pensa sobre a avaliação e como ela faz você se sentir”. Neste sentido, a categoria que mais apareceu nos desenhos foi emoções negativas. Assim, ressaltamos a importância do uso de instrumentos diversificados nas pesquisas e da necessária atenção do pesquisador quanto às suas conclusões.

5.4 Comparação com pesquisas anteriores

As imagens mais frequentes da avaliação foram desenhos pertencentes às categorias emoções negativas e imprecisão. Tais imagens incluíam estudantes com os rostos tristes, nervosos e/ou frustrados. Incluíam também pontos de interrogação e legendas explicando a falta de confiança dos estudantes na avaliação. Isso sugere que os participantes da pesquisa, em sua maioria, parecem estar conscientes de uma visão da avaliação como uma prática de dimensões negativas que lhes causa desconforto emocional traduzido em sentimentos como ansiedade, nervosismo e tristeza. Paralelamente, uma parcela significativa dos estudantes questiona a precisão e a justiça da avaliação. Eles não acreditam que ela seja um instrumento eficaz para refletir o que, de fato, aprenderam.

Comparando nossa pesquisa com estudos anteriores sobre concepções de avaliação, diferenças significativas foram encontradas. Exemplo disso pode ser observado quando comparamos nossos resultados àqueles encontrados por Matos (2010). Enquanto o referido autor analisou concepções de avaliação expressas por meio de questionário, nós analisamos concepções expressas por meio de desenhos. Em suas análises, Matos (2010) concluiu que as respostas dos sujeitos aos questionários evidenciavam o seguinte pensamento: *“A avaliação ajuda a melhorar o ensino-aprendizagem, torna alunos e escolas responsáveis e não é algo a ser ignorado. Mas a avaliação também pode ser ruim ou injusta e quase não tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos”* (MATOS, 2010, p. 98) (Grifo do autor).

Percebemos que, enquanto no trabalho de Matos (2010) a avaliação foi fortemente associada à melhora do ensino e da aprendizagem e também com a responsabilização de escolas e professores, esse padrão não se repetiu nos desenhos. Em nossa análise, a concepção predominante foi de irrelevância e desconforto emocional (emoções negativas). Por outro lado, secundariamente, os estudantes conceberam a avaliação ligada a emoções mais positivas, juntamente com seu caráter processual e de melhoria da aprendizagem (emoções positivas e caráter processual foram a terceira e quarta categorias mais frequentes). Isso reforça o caráter múltiplo das concepções de

avaliação. Aqui ainda merece destaque uma limitação na comparação do nosso estudo com a pesquisa de Matos (2010): utilizamos uma sub-amostra de 102 dos 756 indivíduos investigados pelo autor.

No que diz respeito à relação dos resultados desta pesquisa com a pesquisa de Brown e Wang (2011), elaboramos a Tabela 6 a fim de facilitar a comparação dos dados.

Tabela 6 - Comparação com a pesquisa de Brown e Wang (2011)

Categorias	Brasil (Valor absoluto)	Brasil (Porcentagem)	Hong Kong (Valor absoluto)	Hong Kong (Porcentagem)
Emoções negativas	47	38,21%	13	22,41%
Imprecisão	28	22,76%	4	6,89%
Emoções positivas	13	10,56%	7	12,06%
Caráter processual	12	9,75%	7	12,06%
Monitoramento	6	4,87%	11	18,96%
Opressão	6	4,87%	3	5,17%
Definição de avaliação	5	4,06%	-	-
Correção	4	3,25%	5	8,62%
Competição	2	1,62%	8	13,79%
Total	123	100%	58	100%

Nota: Brasil (N = 102), Hong Kong (N = 26).

Fonte: Autora

A categoria emoções negativas foi a mais frequente em nossa pesquisa e também no trabalho de Brown e Wang (2011) desenvolvido em Hong Kong. Entretanto, acreditamos na hipótese de que os fatores que explicam o posicionamento negativo dos alunos em relação à avaliação são diferentes nos dois países.

Acreditamos que, no Brasil, tais fatores estejam mais ligados à forma como a avaliação vem sendo desenvolvida em nossas instituições de ensino. Na amostra de desenhos que analisamos, observamos que a visão negativa dos alunos geralmente está ligada às avaliações no formato “prova” e à ausência de outros formatos de avaliação.

Por outro lado, no caso do trabalho desenvolvido em Hong Kong, acreditamos que as emoções negativas dos alunos estariam mais ligadas a uma cultura educacional chinesa na qual o valor pessoal e acadêmico dos estudantes é determinado por seu desempenho nas avaliações e exames. Lá, os estudantes carregam a ameaça de serem considerados indignos pela própria família caso seu desempenho acadêmico seja inferior ao que se espera deles. As famílias esperam que seus filhos obtenham sempre a pontuação máxima em todos os tipos de avaliação e isso evidencia que a pressão sobre os estudantes é sempre muito alta (BROWN; WANG, 2011).

Depois da categoria emoções negativas, as categorias monitoramento (11), competição (8), emoções positivas (7) e caráter processual (7) foram as mais frequentes no trabalho de Brown e Wang (2011). Em nosso trabalho, as categorias mais frequentes foram imprecisão (28), emoções positivas (13) e caráter processual (12). Assim, ao comparar os trabalhos de uma maneira global, parece emergir um mesmo padrão geral: primeiramente, uma visão mais negativa da avaliação (mesmo que com categorias um pouco diferentes) e, secundariamente, uma visão mais positiva (categorias emoções positivas e caráter processual).

Entretanto, algumas diferenças de categorias entre os países são significativas: no Brasil, a imprecisão aparece com muita força, enquanto que, em Hong Kong, é uma das menos frequentes. Já com as categorias monitoramento e competição acontece o inverso: são frequentes em Hong Kong e poucos frequentes no Brasil. Essas diferenças podem estar vinculadas aos fatores culturais que diferenciam os participantes das pesquisas. Brown e Wang (2011) destacaram que, na China, a avaliação é um forte meio de controle por meio do qual as famílias, os grandes empresários e o próprio governo monitora a vida e o futuro dos estudantes. Isso explica a tendência de tais alunos em se sentirem monitorados pela avaliação. No caso dos estudantes brasileiros, percebemos que a ideia de monitoramento parece estar mais ligada à relação professor-aluno. No que diz respeito à categoria competição, Brown e Wang (2011) ressaltam que, na cultura chinesa, alcançar bons resultados nas avaliações é sinal de perfeição e de superioridade de caráter. Além disso, é crucial para os jovens ingressarem no mercado de trabalho, o que leva os estudantes chineses a se tornarem altamente competitivos. Em nosso trabalho, a categoria competição foi a que menos apareceu. Isso não deixa de ser, de certa forma, inesperado, uma vez que os sujeitos da pesquisa são universitários prestes a ingressarem no mercado de trabalho.

5.5 Resultados da análise correlacional

5.5.1 Desenhos

Nesta seção, apresentamos os resultados que encontramos para os cálculos de correlação entre as variáveis e algumas hipóteses que acreditamos explicarem as correlações encontradas.

Na Tabela 7 apresentamos a correlação entre as categorias de classificação dos desenhos que analisamos neste trabalho.

TABELA 7 - Matriz de correlação tetracórica entre as categorias de desenhos

	Emoções Negativas	Monitoramento	Competição	Caráter processual	Emoções positivas	Correção	Imprecisão	Opressão	Definição
Emoções Negativas	1								
Monitoramento	0,049	1							
Competição	- 0,231	0,386	1						
Caráter processual	- 0,465**	- 0,096	0,489	1					
Emoções Positivas	0,119	0,368	0,196	- 0,311**	1				
Correção	- 0,257	0,201	0,477**	0,245	- 0,005	1			
Imprecisão	- 0,506*	- 0,178	- 0,031	- 0,539*	- 0,242	- 0,241	1		
Opressão	- 0,164	0,322	0,386	- 0,096	0,087	0,201	- 0,354*	1	
Definição	- 0,439**	0,201	0,477**	0,017	- 0,005	0,304	- 0,241	0,201	1

*Correlação estatisticamente significante ($p < ,01$).

** Correlação estatisticamente significante ($p < ,05$).

Fonte: Autora

A associação entre as categorias caráter processual e imprecisão foi a mais forte dentre aquelas apresentadas na matriz ($r = - 0,539$). Enquanto a primeira é marcada pela

ideia de que a avaliação é uma prática contínua, que acompanha o aluno ao longo de sua trajetória acadêmica ou determinado período de tempo, a segunda é caracterizada por uma visão contrária à avaliação (as avaliações são ruins, injustas e imprecisas). Assim, uma correlação negativa entre estas duas variáveis está de acordo com o esperado teoricamente.

A categoria caráter processual foi a que mais apresentou correlações estatisticamente significantes, pois, além da correlação com a imprecisão, ela também se correlacionou com as categorias emoções negativas ($r = - 0,465$) e emoções positivas ($r = - 0,311$). Nossa hipótese inicial era encontrar uma correlação positiva entre caráter processual e emoções positivas e uma correlação negativa com emoções negativas. No entanto, para interpretar estes resultados, consideramos necessário analisar mais profundamente a natureza das variáveis em questão. Nesse caso, acreditamos que essas correlações possam estar relacionadas ao caráter mais imediatista e transitório das emoções, independente de serem negativas ou positivas. Segundo Brown, Peterson e Irving (2009), emoções positivas como o orgulho e a satisfação são centrados na sequência realização de tarefas/obtenção de resultados e são mais evidenciadas após resultados satisfatórios serem conhecidos. Já as emoções negativas também podem assumir um caráter transitório uma vez que o aluno pode se sentir nervoso, irritado ou decepcionado consigo devido a situações negativas envolvendo a avaliação. Mas essas emoções são temporárias, não necessariamente irão permanecer durante muito tempo (JUN, 2013). As emoções mais presentes nos desenhos que analisamos foram: alegria, animação, sentir-se bem, sentir-se feliz, tensão, nervosismo, ansiedade e medo. Dessa forma, as emoções são categorias mais transitórias.

Em outras palavras, durante o processo de análise dos dados e de revisão da literatura, percebemos que as variáveis tinham naturezas diferentes: emoções são temporárias e altamente dependentes do estado (por exemplo: resultado bom = alegria). Já o “caráter processual” pode ser considerado mais como um traço do que propriamente um estado, por isso, apresenta caráter permanente. Portanto, decidimos rever nossa hipótese inicial de uma correlação positiva entre caráter processual e emoções positivas. As duas categorias parecem ser mais independentes (relações de longa duração *versus* relações de duração curta) (BROWN; PETERSON; IRVING, 2009). Essa possível interpretação também permite explicar a correlação negativa entre a categoria imprecisão e as categorias emoções negativas ($r = - 0,506$) e opressão ($r = -$

0,354). Assim, a análise seria a mesma: a imprecisão como algo mais permanente e as emoções negativas mais transitórias e dependentes do estado. Esse caráter transitório também é encontrado na categoria opressão, que se refere ao sentimento de sobrecarga que, muitas vezes, a avaliação pode gerar no aluno nos momentos que antecedem os exames.

As categorias correção e competição apresentaram uma correlação positiva ($r = 0,477$). A correção é definida como uma associação da avaliação com elementos como notas, conceitos e correções elaborados pelo professor para as atividades avaliativas e a competição associa à avaliação com situações de competição e persistência. Essa associação parece fazer sentido, pois, para competir, o aluno precisa de um *feedback* do professor (categoria correção). A relação entre as variáveis parece mais relevante especialmente quando a avaliação é utilizada na função classificatória, na qual, em determinadas situações de competição, os alunos são classificados de acordo com seu desempenho (notas e conceitos).

5.5.2 Desenhos e questionários

Com relação às correlações entre questionário e desenho (concepções de avaliação e categorias), a Tabela 8 apresenta as correlações estatisticamente significantes, considerando a amostra total. Encontramos poucas correlações estatisticamente significantes.

TABELA 8 - Correlação bisserial entre os desenhos e os questionários: amostra total

Concepções de avaliação (questionários)	Categorias (desenhos)	Correlação
Impacto emocionalmente p.	Caráter processual	0,430
	Imprecisão	- 0,243
Melhora	Caráter processual	0,425
	Imprecisão	- 0,358
Responsabilização	Caráter processual	0,436

Fonte: Autora

A categoria caráter processual apareceu em três dessas correlações: com a concepção de impacto emocionalmente positivo ($r = 0,430$), com a concepção de melhora ($r = 0,425$) (ambas em um sentido esperado) e com a concepção de responsabilização ($r = 0,436$). Aqui, merece destaque esta última associação com a responsabilização. Percebemos, por meio dessa associação, que a concepção de que a avaliação torna os alunos, os professores e as escolas responsáveis pelo aprendizado se encontra correlacionada positivamente com o caráter processual da avaliação.

A categoria imprecisão apresentou correlações com as seguintes concepções: impacto emocionalmente positivo ($r = - 0,243$) e melhora ($r = - 0,358$), ambas em um sentido esperado.

A análise das correlações por agrupamentos apresentou-se mais rica uma vez que, nela, encontramos um número maior de correlações estatisticamente significantes. A seguir, apresentamos uma análise detalhada da relação entre as concepções de avaliação do questionário e as categorias do desenho.

A Tabela 9 apresenta as correlações estatisticamente significantes que encontramos entre questionário e desenho (concepções de avaliação e categorias), separadas por agrupamento:

Tabela 9 - Correlação bisserial entre os desenhos e os questionários: agrupamentos

Concepções de avaliação (questionários)	Categorias (desenhos)	Correlação	Agrupamento
Responsabilização	Monitoramento	0,736	1
	Opressão	- 0,506	1
	Opressão	0,538	3
Melhora	Imprecisão	- 0,547	2
	Imprecisão	- 0,445	3
	Emoções negativas	0,437	3
Impacto emocional positivo	Opressão	- 0,884	2
	Imprecisão	- 0,485	3
Irrelevância	Caráter processual	- 0,725	2
	Opressão	0,710	2
	Monitoramento	0,544	3

Nota: Agrupamento 1 (N=34) - Positivo sobre todas as funções, mas contra a irrelevância; Agrupamento 2 (N=34) - Contra a avaliação; Agrupamento 3 (N=34) – Positivo fraco, porém mais negativo.

Fonte: Autora

A categoria opressão apresentou maior número de associações dentre aquelas apresentadas na Tabela 9 e cada uma delas é explicada por um fator diferente. As duas primeiras associações aconteceram com a concepção de responsabilização (a avaliação torna os alunos, os professores e as escolas responsáveis pelo aprendizado). Observamos uma correlação negativa para o agrupamento 1 ($r = - 0,506$) e positiva para o agrupamento 3 ($r = 0,538$). Uma hipótese para essa diferença pode estar relacionada às características dos dois agrupamentos, pois, enquanto os sujeitos do agrupamento 1 apresentaram uma postura positiva em relação a todas as concepções de avaliação, exceto a irrelevância, os do agrupamento 3 apresentaram um posicionamento intermediário (sem um padrão de resposta tão definido quanto os agrupamentos 1 e 2). Dessa forma, como os alunos do agrupamento 1 apresentam uma concordância com a concepção de responsabilização, o que explica o fato deles não se sentirem oprimidos

quando são responsabilizados por seus resultados. No segundo caso, a responsabilização e a opressão apresentaram uma correlação positiva, indicando que, quanto mais os sujeitos do agrupamento 3 são responsabilizados por seus resultados na avaliação, mais eles se sentem oprimidos por ela.

Na terceira associação, a categoria opressão apareceu correlacionada com a concepção impacto emocionalmente positivo (respostas emocionais positivas, tais como a motivação dos colegas de sala e a avaliação como um processo agradável). Essa foi a correlação mais forte encontrada ($r = -0,884$). Diferentemente da categoria emoções positivas, a concepção impacto emocionalmente positivo, como o próprio nome já diz, é uma concepção. Assim, refere-se à maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem em relação a um fenômeno específico (MATOS, 2014), portanto, possui um caráter mais duradouro. Dessa forma, a associação parece estar em um sentido esperado, principalmente, por ser do agrupamento 2, no qual os alunos apresentaram uma postura contrária à avaliação: quanto maior o impacto emocionalmente positivo, tanto na sala como um todo quanto nos alunos individualmente, menor o sentimento de pressão e de sobrecarga gerado pela avaliação.

A quarta associação da categoria opressão foi com a concepção de irrelevância ($r = 0,710$). Essa concepção relaciona-se à percepção dos alunos de que a avaliação é ruim e injusta, o que faz com que eles respondam negativamente a ela. Isso significa que, quanto mais irrelevante a avaliação é considerada pelos estudantes, mais eles se sentem pressionados e sobrecarregados. Novamente, essa associação aconteceu no agrupamento 2, no qual os alunos apresentaram uma postura contrária à avaliação.

Já a categoria imprecisão (dúvidas sobre a precisão ou justiça da avaliação, se a avaliação reflete realmente o aprendizado do aluno) apresentou três associações. Duas delas com a categoria melhora, sendo uma correspondente ao agrupamento 2 ($r = -0,547$) e uma correspondente ao agrupamento 3 ($r = -0,445$). A concepção de melhora diz respeito à ideia de que a avaliação é um instrumento que permite melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os alunos que a concebem a partir desse ponto de vista não irão considerá-la imprecisa ou ineficiente. Esse perfil de aluno tende a perceber a avaliação como um instrumento que possibilita que os processos de ensino e aprendizagem sejam melhores, o que explica a relação inversa entre essas variáveis.

A terceira associação da imprecisão foi com a concepção impacto emocionalmente positivo ($r = -0,485$). Portanto, os alunos do agrupamento 3 parecem

indicar que, quanto maior o impacto emocionalmente positivo tanto na sala como um todo quanto nos alunos individualmente, menores as dúvidas sobre a precisão ou justiça da avaliação.

A categoria monitoramento correlacionou-se com duas concepções: responsabilização ($r = 0,736$) e irrelevância ($r = 0,544$). A concepção responsabilização relaciona-se à ideia de que a avaliação torna os alunos, os professores e as escolas responsáveis pelo aprendizado. Já na categoria monitoramento, o estudante expressou sentir-se vigiado ou controlado pela avaliação. Esta correlação positiva entre responsabilização e monitoramento apareceu no agrupamento 1, no qual os alunos apresentaram concordância com todas as concepções de avaliação, exceto irrelevância. Assim, os alunos expressaram que, quanto maior a responsabilização, maior o sentimento de vigilância e controle. Mas isso não foi, necessariamente, visto por eles como algo negativo, como mostramos anteriormente pela análise da correlação entre a categoria opressão e a concepção de responsabilização ($r = - 0,506$). Quanto à correlação positiva entre o monitoramento e a irrelevância, os alunos do agrupamento 3 parecem indicar que, quanto mais irrelevante a avaliação, mais eles se sentem vigiados e controlados.

A concepção de melhora apresentou uma correlação positiva com a categoria emoções negativas ($r = 0,437$) no agrupamento 3. Aqui, cabe novamente uma interpretação similar a que já apresentamos anteriormente: considerar as emoções como mais temporárias e as concepções de avaliação como mais duradouras (relações de longa duração *versus* relações de duração curta) (BROWN; PETERSON; IRVING, 2009). No entanto, teoricamente, esta associação positiva entre melhora e emoções negativas também parece fazer sentido. Segundo Jun (2013), em algumas situações, estar irritado ou decepcionado consigo mesmo por ter feito algo pode motivar maior atenção e esforço por parte do aluno. Brown, Peterson e Irving (2009) explicam que, se os resultados ruins em uma avaliação podem ser atribuídos a algo que o estudante tenha controle (por exemplo, a falta de esforço), o aluno poderá ser mais resistente às distrações e melhorar seu aprendizado. Por isso, algumas emoções negativas citadas pelos alunos dessa pesquisa (como a preocupação, a ansiedade e o nervosismo) podem contribuir para uma melhora da aprendizagem (obviamente, dentro de um limiar ótimo, pois esses sentimentos também podem ser paralisantes). Dessa forma, certas emoções negativas podem contribuir para um maior esforço de auto-regulação por parte do aluno

e para uma maior atenção no aprendizado. Assim, essa é uma hipótese para explicar a correlação positiva entre as referidas variáveis.

A última correlação estatisticamente significativa, observada no agrupamento 2, foi entre a concepção de irrelevância e a categoria caráter processual ($r = - 0,725$). Essa associação aproxima-se muito da correlação entre as categorias caráter processual e imprecisão ($r = - 0,539$), que foi apresentada quando discutimos a matriz de correlações dos desenhos. A hipótese para explicá-las é bem parecida, uma vez que a concepção de irrelevância e a categoria imprecisão apresentam pontos em comum: avaliação como sendo injusta, imprecisa, ruim. Dessa forma, se os alunos consideram a avaliação irrelevante, eles não irão concebê-la como uma prática de caráter processual/contínuo que visa melhorar o ensino e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, abordamos um tema importante: a avaliação educacional. Focamos nossas análises em estudantes do Ensino Superior e observamos a pouca ocorrência de estudos relacionados às concepções de avaliação nesta etapa da formação. Também percebemos pouca utilização de desenhos na área da Educação.

Nesse sentido, ao longo desta pesquisa, investigamos as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior em três momentos. Primeiramente, analisamos os quatro grupos de concepções encontradas na literatura internacional e procuramos identificá-las em trabalhos publicados no Brasil entre 1996 e 2012. Dentre os dez trabalhos analisados, as concepções de melhora, irrelevância e responsabilização apareceram em oito, sete e seis trabalhos, respectivamente. A concepção de impacto emocionalmente positivo não foi observada. Em seguida, utilizamos nove categorias para classificar uma amostra de 102 desenhos. As mais frequentes foram emoções negativas e imprecisão e a menos frequente foi a categoria competição. No terceiro e último momento, verificamos como os resultados dos desenhos correlacionavam-se com os resultados do questionário *Students' Conceptions of Assessment – Version VI (SCoA-VI)* (Matos, 2010). Nessa análise, encontramos várias correlações que nos chamaram a atenção, por exemplo, a associação positiva entre a concepção de melhora e a categoria emoções negativas. Isso nos fez buscar teorias e pesquisas anteriores para tentar compreendê-las.

Também evidenciamos, aqui, algumas questões que merecem reflexão no contexto educacional. Uma delas diz respeito à relação dos alunos com a avaliação: de acordo com nosso trabalho e com estudos anteriores, a avaliação ainda tem sido associada fortemente a sentimentos negativos. Isso pode prejudicar a forma com que os estudantes vivenciam essa prática e ter efeitos negativos sobre o aprendizado. A segunda questão para a qual chamamos a atenção, mesmo não sendo tema da nossa pesquisa, diz respeito à formação de professores para o trabalho com a avaliação educacional, uma vez que a prática dos docentes influencia a construção do discurso dos discentes a respeito das práticas avaliativas. Dessa forma, é crucial que os professores sejam adequadamente formados para lidarem com a avaliação educacional de uma maneira plural. A terceira questão diz respeito à experiência de utilizar desenhos como ferramenta de pesquisa. Recomendamos um maior uso na área educacional deste rico

instrumento, tanto por pesquisadores quanto por professores e diretores que desejem conhecer melhor seus alunos. Portanto, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com a avaliação educacional, uma área ainda carente de estudos, especialmente no Brasil.

Uma limitação deste trabalho diz respeito à comparação entre os questionários e os desenhos. Considerando que a análise feita por Matos (2010) foi composta por 756 questionários, o procedimento ideal de triangulação dos dados seria trabalhar, também, com desenhos de 756 indivíduos. Pelos motivos já expostos anteriormente, optamos por uma amostra de 102 sujeitos, que pode não ter sido representativa o suficiente. No entanto, por meio da análise de agrupamentos, conseguimos garantir uma heterogeneidade na nossa amostra.

Por fim, pesquisas adicionais são necessárias para investigar de forma mais aprofundada as concepções de avaliação de alunos, por meio de diferentes métodos, inclusive desenhos. Assim, estaremos diante de novas perspectivas na pesquisa sobre a avaliação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, E. *Desenho livre infantil: leituras fenomenológicas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais Ltda., 2004.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. 1ª ed. Curitiba: Ibplex, 2009.

ATKINSON, P. *Assessment 5-14: what do pupils and parents think?* (Spotlight nº. 87). Edinburgh, UK: The SCRE Centre, University of Glasgow, 2003.

BERBEL, N. A. N. A dimensão pedagógica da aprendizagem em cursos de licenciatura. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001, Caxambu, MG. *Intelectuais, conhecimento e espaço público*. Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0412.pdf> > (Acesso em: 24/07/2013.)

BITTENCOURT, N. A. Avaliação formativa de aprendizagem no Ensino Superior: um processo construído e vivenciado. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001, Caxambu, MG. *Intelectuais, conhecimento e espaço público*. Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/24/T0420274349841.DOC >. (Acesso em: 02/11/2013.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I – Caderno VI: avaliação no Ensino Médio*. Curitiba, PR. Disponível em: <<http://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/web-caderno-6.pdf>> (Acesso em: 10/06/2014.)

BRANFMAN, F. *Voices from the Plain of Jars: life under an air war*. New Hork: Harper Colophon, 1972.

BROWN, G. T. L. *Secondary school students' conceptions of assessment: a survey of four schools*. Conceptions of Assessment and Feedback Project Report #5. Auckland, NZ: University of Auckland, 2006.

BROWN, G. T. L. *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers, 2008.

BROWN, G. T. L.; IRVING, S. E.; PETERSON, E. R.; HIRSCHFELD, G. H. F. Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning & Instruction*, v. 19, n. 2, p. 97-111, 2009.

BROWN, G. T. L.; PETERSON, E. R.; IRVING, S. E. Beliefs that make a difference: adaptive and maladaptive self-regulation in students' conceptions of assessment. In: MCINERNEY, D. M.; BROWN, G. T. L.; LIEM, G. A. D. (eds.) *Student perspectives on assessment: what students can tell us about improving school outcomes*. Greenwich, CT: Information Age Press, 2009.

BROWN, G. T. L.; WANG, Z. Illustrating assessment: how Hong Kong university students conceive of the purposes of assessment. *Studies in Higher Education*, v. 38, n. 7, p. 1037-1057, 2011.

CARDOSO, S.; SANTIAGO, R.; SARRICO, C. As atitudes dos estudantes face à avaliação das Instituições de Ensino Superior. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000300003&lng=pt&nrm=iso> (Acesso em: 12/10/2013.)

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. *Sociedade, democracia e Educação: qual universidade?* Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0412.pdf>> (Acesso em: 20/07/2013.)

CLAREBOUT, G.; DEPAEPE, F.; ELEN, J.; BRIELL, J. The exploration of drawings as a tool to gain entry to students' epistemological beliefs. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n. 21, p. 655-688, 2010.

COHEN, J. A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, v. 20, p. 37-46, 1960.

COMERLATO, D. M. *Ação gráfica: a representação como experiência simbólica e cognitiva*. 2005. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DUFFIELD, K. E.; SPENCER, J. A. A survey of medical students' views about the purposes and fairness of assessment. *Medical Education*, v. 36, p. 879-886, 2002.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

DINIZ, A. A. *A avaliação e os processos de ensino e de aprendizagem no contexto universitário: um estudo de caso*. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FELDER, R; BRENT, R. How to evaluate teaching. *Chemical Engineering Education*, n. 38, p. 202-204, 2004.

FIELD, A. *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FILHO, E. S. Representações sociais de ambientes sociais complexos através de desenhos e textos. *Rev. Gaúcha Enferm*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 716-725, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472009000400019> . (Acesso em: 10/02/2014.)

FILHO, E. S.; INSFRÁN, F.; MAGALHÃES, A. P.; ROSAS, D. Avaliação de escolas públicas através de desenhos: um estudo comparativo de três escolas da cidade do Rio de Janeiro. *Ensaio: aval. pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 325-344, abr./jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200008&script=sci_arttext> . (Acesso em: 12/02/2014.)

FLEISS, J. *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley & Sons, 1981.

FONSECA, R.; SILVA, P.; SILVA, R. *Acordo inter-juízes: o caso do coeficiente kappa*. *Laboratório de Psicologia*, v. 5, n. 1, p. 81-90, 2007.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educ. Soc*, Campinas, v. 25, n. 86, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> (Acesso em: 10/01/2014.)

FUKUDA, C. C.; GARCIA, K. A.; AMAPARO, D. M.; Concepções de saúde mental a partir da análise do desenho de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 17, n. 2, p. 207-214, mai./ago.2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2012000300004&script=sci_arttext> (Acesso em 01/03/2014.)

GOLDBERG, L. G. (1999) *Arte-pré-arte: um estudo acerca da retomada da expressão gráfica do adulto*. Monografia de conclusão de curso (Não publicada) - Curso de Graduação em Educação Artística (Licenciatura Plena), Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

GOLDEBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr.2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000100012&lng=pt&nrm=iso>. (Acesso em: 20/01/2014.)

GOLOMB, C. *The child's creation of a pictorial world*. Berkely: University of California Press, 1992.

HAIR JR, J. F.; ANDERSON, R. E; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. Análise de agrupamentos. In: HAIR JR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. *Análise multivariada de dados*. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 381-417.

HAYDT, R. C. Avaliação: conceito e princípios. In: HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2008, p. 7-15.

HANEY, W.; RUSSEL, M.; BEBELL, D. Drawing on Education: using drawings to document schooling and support change. *Harvard Educational Review*, v. 74, n. 3, p. 241-271, 2004.

HARRIS, L. R.; BROWN, G. T. L.; HARNETT, J. A. "Drawing" out student conceptions of assessment: using pupils' pictures to examine their conceptions of assessment. In: McINERNEY, D. M.; BROWN, G. T. L. Brown; LIEM, G. A. D. (eds.) *Student perspectives on assessment: what students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009, p. 53-83.

HARRIS, L. R; BROWN, G. T. L.; HARNETT, J. A. *Student pictures of feedback: feedback is for learning and from teachers*. Paper presented at the 2012 AERA Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, BC, 2012.

HAWE, E. M. Assessment in a pre-service teacher education programme: the rhetoric and the practice of standars-based assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 30, n. 1, p. 93-106, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JANAHI, S. *Illustrating assessment: Bahraini university students' conception of assessment within different educational cultures*, 2013. 151f. Thesis (Master of Arts in Education) – University of Auckland, Auckland, 2013.

JUN, M. C. O. *Achievement emotions in higher education: the effects of an assessment event upon tertiary students' achievement emotions*. 2013. 146 f. Thesis (Master of Science in Psychology) – University of Auckland, Auckland, 2013.

JORBA, J. ; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. (org.) *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, I. F. *Conflitos em Avaliação da Aprendizagem*. 1996.193 f. (Mestrado em Administração e Supervisão Escolar) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MATOS, D. A. S. *A avaliação no Ensino Superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros*. 2010. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

MATOS, D. A. S. Estratégias de verificação da confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. In: VII REUNIÃO DA ABAVE, 1, 2013, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Avaliação Educacional, 2013, p. 345-364.

MATOS, D. A. S. *Uma análise teórica dos conceitos de concepção, percepção, representação e crença: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa educacional e psicológica*. Mariana, 2014, 9 p. Não publicado.

MATOS, D. A. S.; SILVA, L. C.; RONCETE, K. V. Concepções de avaliação de professores brasileiros: representações múltiplas sobre o ato de avaliar. In: JARDILINO, José Rubens Lima; MATOS, Daniel Abud Seabra; SILVA, Marcelo Donizete (orgs.). *Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente*. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 1, p. 211-231.

McKILLOP, C. (2006). Drawing on assessment: using visual representations to understand students' experiences of assessment in art and design. *Art, design & communication in Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 131–144, 2006.

MENDES, O. M. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006. 214f. Tese de doutorado (Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONI, K. B.; VAN KRAAYENOORD, C. E.; BAKER, C. D. Students' perceptions of literacy assessment. *Assessment in Education*, v. 9, n. 3, p. 319-342, 2002.

OLSEN, L.; MOORE, M. *Voices from the classroom: students and teachers speak out on the quality of teaching in our schools*. Studies for Quality Teaching Project/Citizens Policy Center. Oakland, 1984.

PAJARES, M. F.; GRAHAM, L. Formalist thinking and language arts instruction: Teachers' and students' beliefs about truth and caring in the teaching conversation. *Teaching & Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 855-870, 1998.

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 265-291.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200012&lng=pt&nrm=iso> (Acesso em: 12/10/2013.)

PERES, M. R. *O desenho no ensino de ciências: investigando possibilidades metodológicas*. 1993. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

PIERI, N. M. *Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST*. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PILLAR, A. D. *Desenhos como sistemas de representação*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distancia. *Ensaio: aval. pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro , v. 14, n. 50, mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100005&lng=pt&nrm=iso>. (Acesso em: 12/10/2013.)

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A. I. P. (orgs.) *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295-348.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P.; GUIMARÃES, T.; MELCHIORI, A. P. Desenhos sobre aprendizagem e não aprendizagem: a construção do conhecimento social sob o enfoque piagetiano. *Educação Temática Digital*. Campinas, v. 14, n. 2, p. 140-163, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2922>> . (Acesso em: 22/03/2014.)

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. M. (org.). *Dimensões da avaliação educacional*. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 15-33.

SCHWARZ, M. L.; SEVEGNANI, L.; ANDRÉ, P. Representações da Mata Atlântica e de sua biodiversidade por meio de desenhos infantis. *Ciênc. Educ*, Bauru, v. 13, n. 3, p. 369-388, 2007.

SIEGEL, B. S. *Love, medicine and miracles*. New York: Harper and Row, 1986.

SILVA, F. D. S. *Avaliação da Aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEG - Unidade Iporá*: uma leitura das concepções de docentes e discentes. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997, p. 51-59.

STRALBERG, S. (2006). *Reflections, journey, and possessions*: metaphors of assessment used by high school student [Eletronic Version]. Teachers College Record. Retrieved 28 February 2007 from <http://www.tcrecord.org>.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

WHITE, R. T. Conceptual and conceptional change. *Learning and Instruction*, v. 4, p. 117-121, 1994.

WHEELOCK, A.; BEBELL, D.; HANEY, W. What can student drawings tell us about high-stakes testing in Massachussetts? *Teachers College Record*, <http://www.tcrecord.org/Content.asp?contentid=10634>.

ZEIDNER, M. Key facets of classroom grading: A comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, v. 17, p. 224-243, 1992.

APÊNDICE A – Questionário *Students' Conceptions of Assessment* (SCoA - VI)

Por favor, preencha as informações a seguir:

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____

Curso: _____ Período: _____

Todos os dados coletados são confidenciais.

Leia atentamente as instruções a seguir:

Este questionário contém afirmações sobre experiências relativas à avaliação. Para respondê-lo, leve em consideração as suas experiências de avaliação no Ensino Superior de um modo geral. Pense sobre a melhor maneira na qual cada afirmação descreve o que a avaliação é para você. Para cada afirmação, você tem seis opções de resposta: Discordo fortemente; Discordo na maior parte; Concordo ligeiramente; Concordo moderadamente; Concordo na maior parte; Concordo fortemente. Para cada item, escolha somente uma dessas opções. Marque com um X a resposta escolhida.

Não existem respostas “certas” ou “erradas”. Isso não é uma prova nem um teste. O que importa é a sua opinião. Nós queremos seu ponto de vista como aluno.

Algumas afirmações nesse questionário são parecidas com outras. Não se preocupe com isso. Simplesmente dê sua opinião sobre todas as afirmações.

Responda calmamente sem se preocupar com o tempo.

O questionário deve ser respondido individualmente e em silêncio.

Esse questionário tem quatro folhas. Confira se o seu tem quatro folhas e responda a todas. Na página 4 existe uma parte complementar para ser respondida.

(Questionário traduzido e adaptado do original em inglês *Students' Conceptions of Assessment – Version VI* (SCoA-VI) (BROWN, 2006), com a autorização de Gavin T. L. Brown da Universidade de Auckland.)

PARTE COMPLEMENTAR DO QUESTIONÁRIO

Quando você pensa na palavra AVALIAÇÃO, quais tipos de atividades avaliativas vêm à sua mente ?

Instruções de resposta: marque um X nas opções que quiser. Você pode marcar quantas considerar necessário.

- O professor atribui uma nota ou avalia um trabalho em grupo.
- Eu atribuo uma nota ou avalio meu próprio desempenho (auto-avaliação).
- Meus colegas atribuem uma nota ou avaliam meu desempenho.
- O professor me faz perguntas em voz alta na sala de aula.
- O professor atribui uma nota ou avalia um trabalho escrito que eu entrego.
- O professor aplica prova com consulta.
- O professor me observa na sala de aula e julga o meu aprendizado.
- O professor aplica prova em dupla.
- O professor me dá uma nota em um trabalho feito na sala de aula.
- O professor aplica prova com questões de múltipla escolha.
- O professor aplica prova com questões abertas.
- O professor atribui uma nota ao meu desempenho depois de se reunir ou discutir comigo sobre o meu trabalho.
- Algo mais: _____ (*Escreva com letra legível*)
- Algo mais: _____ (*Escreva com letra legível*)

Você tem algum comentário?

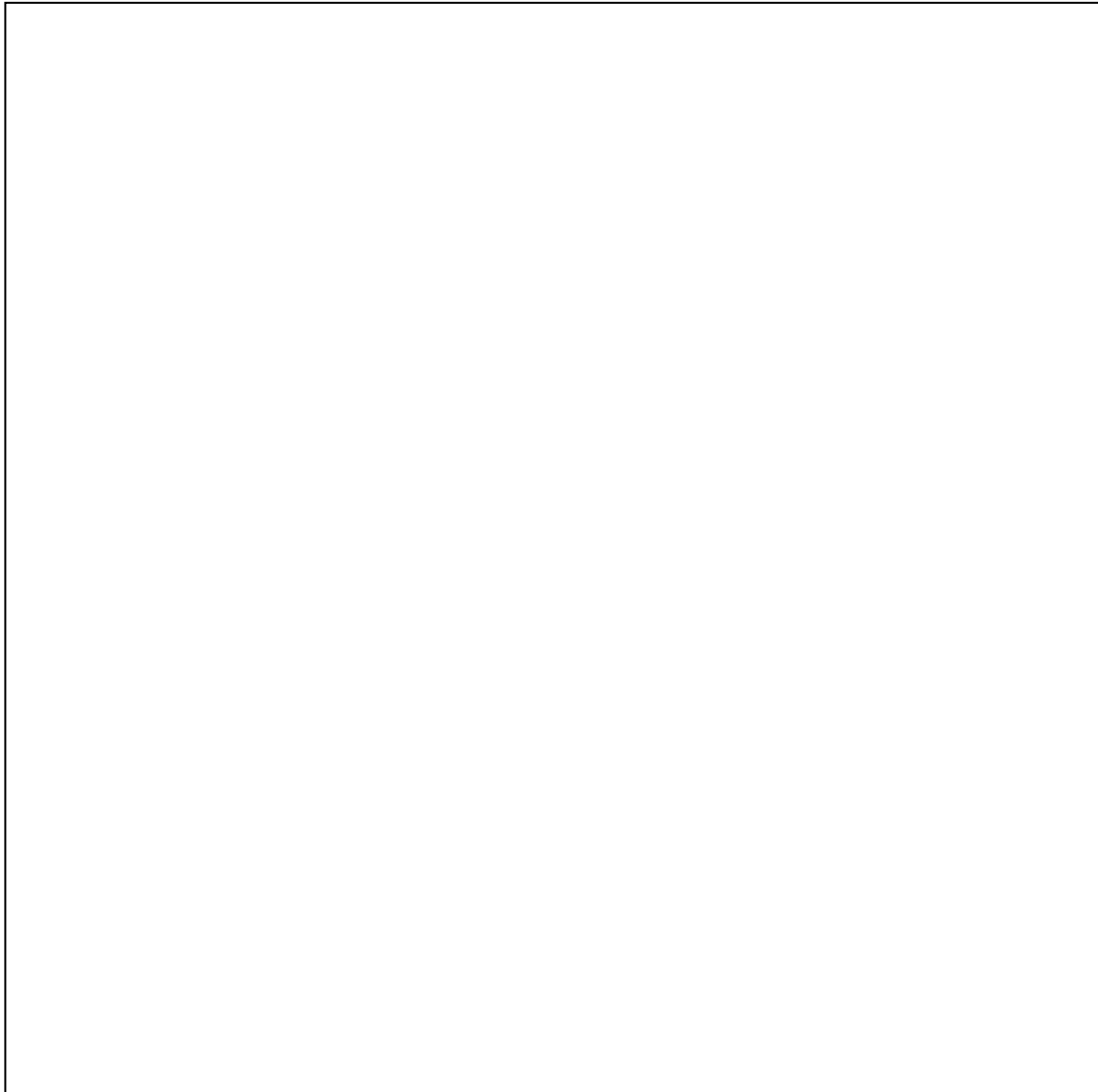
APÊNDICE B – Tarefa de desenho livre sobre a avaliação

Antes de fazer a tarefa, por favor, preencha as informações a seguir:

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____

Curso: _____ Período: _____

Desenhe uma figura sobre a avaliação. Essa figura pode ser sobre o que você pensa sobre a avaliação e como ela faz você se sentir. Escreva abaixo uma explicação sobre o seu desenho.



Explicação:



APÊNDICE C – Quadro com as escalas e respectivos itens do questionário *Students' Conceptions of Assessment – Versão VI (SCoA-VI)* (BROWN, 2006), retiradas de Matos (2010)

Concepção	Item
Melhora (aluno)	01- Eu presto atenção nos meus resultados de avaliação para me concentrar no que eu posso melhorar da próxima vez.
	10- Eu faço uso do <i>feedback</i> que recebo para melhorar meu aprendizado.
	14- Eu observo o que eu fiz de errado ou de maneira insuficiente para guiar o que eu deveria aprender em seguida.
	15- Eu uso as avaliações para assumir responsabilidade para as minhas próximas etapas de aprendizagem.
	19- Eu uso as avaliações para identificar o que eu preciso estudar em seguida.
Melhora (professor)	05- A avaliação ajuda os professores a acompanhar o meu progresso.
	08- A avaliação é uma forma de determinar o quanto eu aprendi do ensino.
	09- A avaliação averigua o meu progresso em comparação com os objetivos de aprendizagem.
	23- Os meus professores usam a avaliação para me ajudar a melhorar.
	27- Os professores usam os meus resultados da avaliação para ver o que eles precisam me ensinar em seguida.
	30- A avaliação mostra se eu posso analisar e pensar criticamente sobre um assunto.
Emoção (aluno)	06- A avaliação é uma experiência envolvente e agradável para mim.
	31- Eu realmente aprecio o aprendizado quando eu sou avaliado.
Emoção (sala)	02- A avaliação encoraja minha turma a trabalhar junta e a ajudar uns aos outros.
	12- A avaliação me motiva e aos meus colegas a ajudarem uns aos outros.

	17- A nossa turma se dá mais apoio quando nós somos avaliados.
	21- Quando nós fazemos avaliações, existe um bom clima na nossa turma.
	25- A avaliação faz nossa turma cooperar mais uns com os outros.
	28- Quando nós somos avaliados, a nossa turma se torna mais motivada para aprender.
Irrelevante (ruim)	03- A avaliação é injusta com os alunos
	13- A avaliação interfere no meu aprendizado.
	18- Os professores avaliam exageradamente.
	22- Os resultados da avaliação não são muito exatos.
	26- A avaliação é sem valor.
Irrelevante (ignorar)	07- Eu ignoro as informações da avaliação.
	29- Eu desconsidero os meus resultados de avaliação.
	32- A avaliação tem um impacto pequeno no meu aprendizado.
Responsabilização (aluno)	04- Os resultados da avaliação mostram o quanto eu sou inteligente.
	16- Os resultados da avaliação predizem o meu desempenho futuro.
	20- A avaliação é importante para a minha carreira futura ou emprego.
Responsabilização (escola)	11- A avaliação fornece informação sobre como as escolas estão indo.
	24- A avaliação mede a qualidade das escolas.

APÊNDICE D – Categorias de classificação de desenhos adaptadas de Brown e Wang (2011)

Categoria	Conceito	Exemplo
Emoções negativas	O estudante expressa um desconforto emocional causado pela avaliação. Ele argumenta que a avaliação lhe deixa triste, ansioso, nervoso, dentre outras emoções relacionadas. Ficam evidentes os efeitos negativos da avaliação em sua postura.	Uma estudante desenhou um aluno com cabelos em pé, olhos tristes, chorando, com as mãos suando e com uma prova ilustrada no balão de pensamento. Na explicação, ele escreveu: “A avaliação é um mal necessário, uma prisão. Ela me estressa e quando vou mal fico muito nervosa e decepcionada”.
Monitoramento	O estudante expressa sentir-se vigiado ou controlado. Esta categoria reflete um tema comum de vigilância e controle dos estudantes pelos professores e sociedade através do sistema de avaliação.	Um estudante desenhou um professor em pé diante de uma turma fazendo prova. Tal professor tinha olhos grandes e atentos e expressava o comando: “Olhe para sua prova”.
Competição	O estudante associa a avaliação com situações de competição e persistência. A avaliação é comparada, por exemplo, à prática de atividade física ou de competições esportivas.	O estudante desenhou uma pista de corrida, com os pontos de largada dos competidores e escreveu: “Encaro uma situação de avaliação como uma barreira que deve ser superada em vários momentos da trajetória acadêmica”.
Caráter processual	O estudante faz uso de elementos que remetem à ideia de que a avaliação é um processo que lhes acompanha ao longo do tempo, como uma prática que ocorre ao longo da vida ou em determinados períodos de tempo.	Um estudante desenhou uma estrada cheia de pegadas e explicou: “Meu desenho relata o caminho no qual entrei para a faculdade, no caso era o meu sonho. Imagina quantas lutas e quantos obstáculos passarei para chegar ao ideal de vencer”.
Emoções positivas	Os estudantes expressam sentimentos e atitudes positivas com relação à avaliação, como alegria, satisfação, dentre outras emoções relacionadas.	Uma estudante desenhou uma aluna sorrindo e escreveu que a avaliação pode confirmar o aprendizado e trazer segurança sobre o conteúdo aprendido pelo aluno.
Correção	O estudante associa a avaliação com elementos como notas, conceitos e correções elaborados pelo professor para as atividades avaliativas.	Um estudante desenhou um x sobre uma questão e escreveu: “O x representa o erro, o que não foi entendido, o que não foi absorvido”.

Imprecisão	Os estudantes levantam dúvidas sobre a precisão ou justiça da avaliação, se a avaliação reflete realmente o aprendizado do aluno. Associação da avaliação à ideia de ineficiência, imprecisão, um método ruim ou inexato.	Um estudante expressou na explicação não saber se as respostas dadas na avaliação realmente poderiam avaliá-lo.
Opressão	Os estudantes expressam a ideia de pressão e sobrecarga que a avaliação gera neles.	O estudante desenhou uma panela de pressão e explicou: “Me sinto pressionado pela avaliação”.
* Definição de avaliação	O estudante expressa uma definição de avaliação, ele define o que a avaliação significa para ele.	O estudante desenhou setas ligando ele à avaliação e ao ensino e escreveu: “A avaliação é um <i>feedback</i> entre o ensino e eu”.

* Essa categoria não faz parte do trabalho de Brown e Wang (2011). Ela foi criada pelos autores da presente pesquisa.

